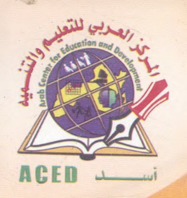


مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التنمية البشرية

- متطلبات تعزيز ثقافة الجودة فى الجامعات المصرية

د. محمد عبد الوهاب الصيرفى

- استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية فى ضوء خبرات بعض الدول

د. عبد العزيز أحمد داود

- تطوير كلية التربية فى مجال المشاركة المجتمعية فى ضوء مفاهيم الجودة والاعتماد

د. صفاء أحمد محمد شحاتة

- نحو استراتيجية لإصلاح التعليم فى الوطن العربى من أجل تعايش الثقافات

د. فاطمه الزهراء سالم

- الصراع القيمى فى المجتمع السعودى و دور وسائط التربية فى علاجه

د. محمد بن عودة الذبيانى

- اتجاهات وكفايات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التكنولوجيا

د. شافى المحبوب - د. عبير الهولى - د. سلوى جوهر

الأبواب الثابتة

- استشرافات
- مراجعات كتب
- قضية للمناقشة
- تجارب تربوية
- ندوات و مؤتمرات
- من رواد التربية
- إصدارات جديدة
- تقارير استراتيجية

المجلد الرابع عشر

العدد ٥٢

يوليو ٢٠٠٨

هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

العدد الثانى والخمسون

(يوليو ٢٠٠٨)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصـــــــــــورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

مساكن سوتير عمارة ٥ مدخل ٢

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د ضياء الدين زاهر

أستاذ بقسم أصول التربية

كليه التربية – جامعة عين شمس

روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٢٦٠٥٧٧١ – ٢٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني: aced2050@hotmail.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد الرابع عشر

♦ الافتتاحية — رئيس التحرير ٤-٦

♦ أبحاث ودراسات:

➢ متطلبات تعزيز "ثقافة الجودة" في الجامعات المصرية "دراسة تحليلية" ٩-٥٢
د. محمد عبد الوهاب الصيرفي

➢ استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول ٥٣-١٧٠
د. عبد العزيز أحمد داود

➢ تطوير أداء كلية التربية جامعة عين شمس في مجال المشاركة المجتمعية في ضوء مفاهيم الجودة والاعتماد "منظور استراتيجي". ١٧١-٢٧٤
د. صفاء أحمد محمد شحاتة

➢ نحو استراتيجية لإصلاح التعليم في الوطن العربي من أجل تعايش الثقافات (منظور استشرافي مستقبلي) ٢٧٥-٣٠٢
د.فاطمة الزهراء سالم

➢ الصراع القيمي في المجتمع السعودي ودور وسائط التربية في علاجه ٣٠٣-٣٥٠
د. محمد بن عودة الذبياني

♦ حركة التربية

➢ ورشة العمل المصرية المغربية الثانية ٣٥٣-٣٦٠
عرض أ. مصطفى عبد الصادق

♦ القسم الإنجليزي

➢ اتجاهات وكفايات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التكنولوجيا 5-60
د. شافي المحبوب – د. عبير الهولي – د. سلوى جوهر

الافتتاحيـــــة

المتتبع لأدبيات التنمية في السنوات الأخيرة يلمس بوضوح كيف أن قضايا الجودة والاعتماد قد احتلت مكان الصدارة في اهتمام التنمويين والتربويين على حد سواء. كما أن الخطاب التربوي بكافة مستوياته قد صار مؤمناً بكون الجودة والاعتماد من أهم مداخل تحقيق التنمية المجتمعية والتربوية، ومحوراً أساسياً للإصلاح الاستراتيجي للنظم الاجتماعية والتعليمية وإعادة هندستها.

وإنه لمن دواعي سرورنا أن يتناول هذا العدد في مجمله هذا التوجه التنموي الحديث، فكراً ومنهجاً وتطبيقاً.

ونستهل هذا العدد بدراسة للدكتور محمد عبد الوهاب الصيرفي موضوعها "متطلبات تعزيز ثقافة الجودة" في الجامعات المصرية: "دراسة تحليلية"، حيث تتم معالجة كافة المفاهيم المرتبطة بالجودة وقد استخدم الباحث "التحليل المفاهيمي" كمنهجية أساسية للدراسة بالإضافة إلى منهج تحليل النظم، وتمت مناقشة العلاقة بين الثقافة والجودة ومكونات كل منهما، والسمات الرئيسية لثقافة الجودة وعلاقتها بنجاح التعليم الجامعي وتطوره. كما تم رصد متطلبات تحقيق هذه الثقافة من قبل الجامعات ومناقشة تفاصيلها فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس والطلاب والإدارة والقيادة، وعلاقة هذا كله بمؤسسات المجتمع المختلفة وغيرها.

أما الدراسة الثانية والتي قدمها الدكتور عبد العزيز أحمد داود وموضوعها "استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول"، حيث تناولت أهمية تطوير الأداء التعليمي والتربوي بالجامعات، الحكومية والخاصة، ومدى حاجتنا إلى تطوير مؤسسات وهيئات مستقلة لتقييم أداء التعليم العالي والجامعي. وقد ناقش الباحث من خلال منهجية "تحليل النظم" وأسلوب "التخطيط

الاستراتيجي" طبيعة مفهوم الاعتماد الأكاديمي ومعاييره وإجراءاته واستعرض عبر منهج مقارن، خبرات بعض الدول في هذا المجال وأشار إلى الدروس المستفادة من هذه الخبرات، تم تعرض لواقع الجهود المصرية في مجال الاعتماد الأكاديمي، ووضع ملامح استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية.

أما الدراسة الثالثة والتي أعدتها الدكتورة صفاء شحاتة، فقد جمعت بين مفاهيم الجودة والاعتماد من منظور استراتيجي في مقاربة لتطوير أداء كلية التربية بجامعة عين شمس في مجال المشاركة المجتمعية، حيث عنيت الدراسة بالتعرف على أهم الأسباب التي تجعل من تطوير كليات التربية ضرورة ملحة استناداً إلى استراتيجيات الجودة والاعتماد. كما كشفت عن نقاط القوة والضعف في أداء كلية التربية جامعة عين شمس بالتحديد، وتعرف على أهم الفرص والتهديدات التي يمكن أن تؤثر على جودة أداء كلية التربية وذلك باستخدام أسلوب المسح البيئي وانتهت الدراسة إلى رسم ملامح استراتيجية مقترحة لتدعيم دور كلية التربية في مجال المشاركة المجتمعية على وجه التحديد.

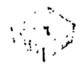
في حين ناقشت الدراسة الرابعة وموضوعها "نحو استراتيجية لإصلاح التعليم في الوطن العربي من أجل تعايش الثقافات (منظور استشرافي مستقبلي)". القضية في عمومياتها اعتماداً على فهم مجتمعي واسع لقضية الإصلاح واستناداً إلى أسلوب المسح البيئي كمدخل للتخطيط الاستراتيجي، كما تم الاستعانة كذلك بأسلوب السيناريو لرسم ملامح هذه الاستراتيجية العريضة مع التركيز على أربعة سيناريوهات أساسية هي السيناريو المرجعي، وسيناريو الدولة الأصولية، وسيناريو الليبرالية الجديدة، وسيناريو المجتمع المدني.

أما الدراسة الخامسة وموضوعها "الصراع القيمي في المجتمع السعودي ودور وسائط التربية في علاجه" فقد استندت إلى منهجية وصفية وثائقية فقد عالجت مسألة

الصراع القيمي وأبعاده في ضوء نظرية الصراع، كما عرضت بالتفصيل للمفاهيم الحاكمة لموضوع الدراسة وناقشت الأدبيات المرتبطة بها، كما حللت العوامل التي تؤدها إلى حدوث الصراع القيمي، والمجالات التي تتبدى من خلالها مظاهر الصراع القيمي، ثم انتهت إلى رسم إطار متماسك يوضح كيفية إسهام وسائط التربية في معالجة الصراع القيمي في المجتمع السعودي.

وامتداداً لهذا الخط الفكري ينتهي العدد بدراسة باللغة الإنجليزية قدمتها كل من الدكتورة/ عبير الهولي والدكتور/ شافى المحبوب والدكتورة/ سلوى جوهر وتناولت هذه الدراسة اتجاهات وإمكانات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التكنولوجيا فى الفصل الدراسى وذلك بطرح أسئلة حول مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للكمبيوتر، وكيفية تدريبهم وإجراء اختبارات لقياس هذه الاتجاهات والقدرات فى ضوء متغيرات منها الجنس والسن والتخصص الأكاديمى والخبرة والوضع الأكاديمى والمؤهلات، ودورات التدريب وعددها واستخدام البريد الإلكترونى فى التواصل مع الطلاب ومشكلات استخدام أجهزة الكمبيوتر، وانتهت الدراسة بتقديم بعض المقترحات لتطوير قدرات هيئة التدريس وتخطيط المناهج واستخدام وتطبيق التكنولوجيا فى المناهج الأكاديمية.

رئيس التحرير



ابحاث ودراسات

- تطوير أداء كلية التربية جامعة عين شمس فى مجال المشاركة المجتمعية فى ضوء مفاهيم الجودة والاعتماد "منظور استراتيجى".

د. صفاء شحاته

- متطلبات تعزيز "ثقافة الجودة" فى الجامعات المصرية "دراسة تحليلية"

د. محمد عبد الوهاب الصرفى

- نحو استراتيجية لإصلاح التعليم فى الوطن العربى من أجل تعايش الثقافات (منظور استشرافى مستقبلى)

د. فاطمة الزهراء سالم

- الصراع القيمى فى المجتمع السعودى ودور وسائط التربية فى علاجه

د. محمد بن عودة الذبيانى

- استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمى بالجامعات المصرية فى ضوء خبرات بعض الدول

د. عبد العزيز أحمد داود

متطلبات تعزيز "ثقافة الجودة" في الجامعات المصرية "دراسة تحليلية"



د. محمد عبد الوهاب الصيرفي*

القسم الأول: إطار الدراسة:

المقدمة:

في عصر المعلوماتية الراهن، أضحت الجودة سمة مميزة، ومنهجاً في التفكير والعمل يستغرق كافة أوجه النشاط الإنساني، وأصبحت الجودة ومرادفاتها: الإتقان، التميز معياراً للحكم على أداء الأفراد والمؤسسات.

ومن المعلوم اليوم أن أفكار الجودة قد تبلورت في مجال الإدارة، وذلك باتخاذ مدخل الجودة لإنتاج سلعة بمواصفات قياسية وفق معايير يُعتد بها. وفي سبعينيات القرن العشرين وضع "ديمنج" المبادئ التي ترتكز عليها الجودة والتي تم تطويعها للمجال التعليمي بما في ذلك مجال الجامعات، وسميت "بأساسيات الجودة في التعليم" (Rieley, 1992, 205).

وثمة مبررات عديدة دفعت الجامعات المصرية والعربية عموماً إلى ولوج أبواب الجودة، وذلك في مواكبة للجامعات المتقدمة، ولتحقيق إصلاح في المنظومة الجامعية وفق معايير وبرامج الجودة العالمية، وبحيث يمتد الإصلاح إلى كافة عناصر هذه المنظومة: المدخلات من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والبرامج، ثم العمليات والتي تشمل طرائق التدريس، وتقنيات التعليم وعمليات الأنشطة والتقويم والإدارة الجامعية، ثم المخرجات

* مدرس بقسم أصول التربية كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس.

وفق المواصفات التي يحتاجها سوق العمل، والتي يطلبها المجتمع. (بن فاطمة وآخر، ٢٠٠٥، ١٤-١٥).

ولكن في غمرة انشغال جامعاتنا بتطبيق الجودة وتسابق الباحثين في التنظير لفكر الجودة، وبيان جوهرية هذا الفكر ومناسبته وأهميته وضروراته، فقد أهمل مفهوم "ثقافة الجودة"، وهو المفهوم المحوري الذي يمثل البنية القاعدية لفكر الجودة، ويُعد البيئة الخصبة لتطبيقات برامج الجودة. ومن ثم بات من الضروري إعطاء أولوية لنشر ثقافة الجودة في الجامعات المصرية والعربية، وهي الثقافة التي تهيئ المجتمع الجامعي لقبول أفكار الجودة والتجاوب الحقيقي مع متطلباتها، فلا يعقل مثلاً أن تتبنى الجامعة لدينا برنامجاً في جودة الأداء الإداري أو التدريسي أو البحثي من دون تقدير لقيم الإتقان، والعمل الجماعي، والموضوعية، واحترام الوقت، وتعظيم العائد، وتقليل المهدور، والتزام النقد الموضوعي، وقبول الرأي الآخر .. إلى غير ذلك من قيم وكفايات تمثل جوهر ثقافة الجودة.

وإذا كان فكر الجودة قد تولد حديثاً منذ خمسينيات القرن العشرين، وواكب بزوغ المعلوماتية والتسارع في إنتاج المعرفة، فإن المدقق في هذا الفكر يجد بذوراً له في أصول الفكر التربوي الإسلامي والعربي، ويجد قاعدة عريضة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية تحض على العمل والإتقان والتجويد، ومن ثم فلا ينبغي ونحن بصدد نشر ثقافة الجودة في جامعاتنا أن نهمل جذور تلك الثقافة، وحتى لا تنحصر الصياغة الجديدة للمنظومة الجامعية العربية في استنساخ النماذج التربوية الغربية وتقليد أطروحاتها، بل المطلوب المواءمة بين مضامين ثقافة الجودة في السياقات الجامعية الحديثة، مع ما لدينا

من قيم أصيلة وتراث ثقافي ينطق بالجودة ويعلي من معايير الترتيب والتنظيم والمنهجية العلمية في التفكير والعمل.(أبو سنينة، ٢٠٠١، ٣١-٣٢).

وانطلاقاً من هذا الفهم لثقافة الجودة وضروراتها لمجتمع الجامعة، تأتي الدراسة الراهنة للبحث في سبل تعزيز ثقافة الجودة في الجامعات المصرية وفق منهجية تحليلية تبرز اقتران تلك الثقافة بمكونات المنظومة الجامعية، وبما يحقق لها الحيوية والكفاءة والضبط المطلوب لعملها..

موضوع الدراسة وتساؤلاتها:

في عصر المعلوماتية الراهن أصبحت معايير ونظريات الجودة هي الموجه لكافة المؤسسات والقطاعات، حتى أطلق بعض المفكرين على هذا العصر أنه "عصر الجودة الشاملة".

هذا ولقد أوضحت مفاهيم ونظريات الجودة، قيمة "ثقافة الجودة"، وضرورة إكسابها لأعضاء أي مؤسسة قبل التطبيق الفعلي لبرامج الجودة، وينسحب هذا بالطبع على المؤسسات التعليمية وفي الصدارة منها الجامعات.

ونظراً للأهمية التي تعلق على الجامعات ولدورها القيادي في التعليم العالي والتنوير الاجتماعي والتنمية الاقتصادية، فلقد توجهت الأنظار في المجتمعات المتقدمة إلى نشر ثقافة الجودة وأن تكون الجامعات هي الرائدة في ذلك. وهكذا يمكن القول بأن بلورة ثقافة الجودة ونشرها أضحت وظيفة أصيلة للجامعات المتقدمة.

وفي المنطقة العربية نلاحظ أن التعليم – والتعليم الجامعي بخاصة– يتعامل مع فكر الجودة على أنه يمثل الحداثة، وأن جلب هذا الفكر من شأنه أن يصلح من أوضاع

الجامعات ويضعها في ترتيب متقدم على سلم التقدير العالمي (للمزيد انظر، مصطفى، ١٩٩٧، بسيوني، ١٩٩٦، زيدان، ١٩٩٨، عشيبة، ٢٠٠٠، برقعان، ٢٠٠١، علوى وآخرون، ٢٠٠٧)، ولكن غاب عن البعض منا أن اكتساب الجامعات لمرتبة متقدمة في الدول المتقدمة قد صاحبه "ثقافة مجتمعية" ومن ثم "ثقافة جامعية" تؤمن وتعتقد في الجودة كنظام حياة وأسلوب عمل يتسم بالإتقان، والتجويد، واحترام النظام والترتيب، والتزام حدود المسئولية، والعمل ضمن فريق وتبادل الأدوار والمسئوليات، وتقدير الوقت وحسن إدارته، والتزام المواصفات القياسية وقبول تقييم الآخرين ونقدهم وغير ذلك من قيم ومبادئ هي التي تكون "ثقافة الجودة"، والتي هي أساس لنجاح برامج الجودة حال تطبيقها.

فالإشكالية لدينا تتمثل في القفز على المقدمات الضرورية وصولاً لنتائج هي في الأغلب نتائج مؤقتة أو زائفة، وهذا كمن يدفن رأسه في الرمال حين يطلب منه المواجهة، أو كمن يرى الواقع من خلال عدسته هو.

فثقافة الجودة تأتي سابقة على تطبيق الجودة في المؤسسات الجامعية، وما لم يكتسب الأعضاء القيم والمبادئ والمهارات المكونة لثقافة الجودة لن يتحقق النجاح الذي تنشده الجامعات.

والدراسة الحالية معنية بهدف ترسيخ ثقافة الجودة في جامعاتنا، وفي ذلك تطرح الأسئلة التالية:

س[١]: ماذا تعني ثقافة الجودة؟ وما ضرورتها لتحقيق برامج الجودة في جامعاتنا؟

س[٢]: وما الإجراءات الواجب اتخاذها من قبل الجامعات المصرية لتعزيز هذه الثقافة؟

بعض افتراضات أساسية:

في سياق معالجة الإشكالية آنفة الذكر، والإجابة عن أسئلتها يهمنا أن نعرض لعدد من الافتراضات التي توجه إلى رؤية البحث والبدائل التي يطرحها حلاً للإشكالية المطروحة، وهذه الافتراضات هي:

١- ثقافة الجودة في التعليم تتسم بالحركة والديناميكية، وتستمد مكوناتها من ثقافة مجتمع المعرفة والمعلومات.

٢- تعزيز ثقافة الجودة في مجتمع الجامعة يتطلب إحداث تنمية وتطوير لقيم هذا المجتمع وتصوراته وموروثاته التي استقرت لزمن طويل ربما منذ نشأة الجامعات.

٣- تعزيز ثقافة الجودة لدى كافة الأطراف المتعاملة مع التعليم الجامعي يُعد مقدمة لازمة قبل تبني أية سياسات أو برامج تعني بجودة التعليم الجامعي.

٤- من المتوقع أن تصبح الجامعة مصدراً لإشعاع ثقافة الجودة علىُ مجتمعها في حال إذا تمكنت هي من استيعاب هذه الثقافة أولاً.

٥- توجد بذور لثقافة الجودة في أصول التشريع والتفكير الإسلامي في الكتاب والسنة ولدى العلماء والفقهاء والمربين وقيم الجودة في الإسلام تأتي سابقة على الفكر الحديث.

٦- إن نجاح الجامعة في تطبيق برامج الجودة سوف يتزايد في حال طورت لنفسها ثقافة وفلسفة لضمان الجودة وتوكيدها.

٧- لتحقيق مطلب السياسة التعليمية في بلوغ الجامعات المصرية مرتبة متقدمة في الترتيب العالمي للجامعات، فلابد من تعزيز ثقافة الجودة لدى أعضائها.

المنهجية العلمية:

تتبع الدراسة منهجية "التحليل المفاهيمي"، وهي المنهجية المنبثقة عن المنهج الوصفي في العلوم التربوية والاجتماعية. حيث ينصب التحليل هنا على "مفهوم الجودة الشاملة"، ومفهوم "ثقافة الجودة"، والعلاقة التبادلية بينهما، ومكونات كل منهما، وصلة هذين المفهومين بنجاح التعليم الجامعي وتقدمه.

ومن هذا التحليل تستخلص الدراسة متطلبات تعزيز ثقافة الجودة والإجراءات المطلوب اتخاذها للوفاء بهذه المتطلبات من قبل الجامعات. وتستعين الدراسة في عرض أفكارها بالأدبيات المتخصصة حول الجودة وتطبيقاتها في مجال التعليم عموماً والتعليم الجامعي خصوصاً.

كذلك تعنى الدراسة بأسلوب "تحليل النظم" الذي ينظر إلى الجامعة كمنظومة متكاملة، وأن "ثقافة الجودة" لابد لها من أن تستغرق كافة جوانب المنظومة في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وبحيث تسود لغة وثقافة الجودة كافة جوانب السلوك والتصرف والأداء الجامعي.

مجال وحدود الدراسة:

تعنى الدراسة بتجلية مفهوم "ثقافة الجودة" وكيفية تعزيزها في الجامعات المصرية، ويتحدد موضوعها في الكشف عن المضامين والمبادئ والقيم التي تشتمل عليها هذه الثقافة وإجراءات تعزيزها في المنظومة التعليمية الجامعية بوجه خاص.

مكونات الدراسة:

القسم الأول: إطار الدراسة.

القسم الثاني: الجودة وثقافة الجودة في التعليم الجامعي "تحليل مفاهيمي".

القسم الثالث: بعض مفردات ثقافة الجودة.

القسم الرابع: متطلبات تعزيز ثقافة الجودة في نظام التعليم الجامعي المصري.

القسم الثاني: الجودة وثقافة الجودة في التعليم الجامعي "تحليل مفاهيمي" في معنى الجودة وضروراتها:

مفهوم الجودة مفهوم غامض، ذلك لأنه يتضمن دلالات تتعلق في ذات الوقت بالمعايير وبالتميز (حيث استخدمت كلمة جودة إلى حد كبير مرادفة لكلمة تميز).

وقد عرفت جودة التعليم العالي بطرق مختلفة فجاءت التعريفات متنوعة منها:

* الجودة تتضمن الخدمة الكاملة المقدمة من المؤسسة وموظفيها، كما تعني إزالة الأخطار وشبح الهدر، وتحسين التعليم والتعلم، والاهتمام بالمستفيد والمرونة والصلاحية والفعالية والمطابقة مع المعايير، والقدرة على إرضاء الحاجات المحددة والمطلوبة للطلبة (المجلة العربية للتربية، ٢٠٠٧، ١١).

* وتعرف الجودة Quality بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة، في حين يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National standards institute بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة (أبو الشعر، ٢٠٠٠، ٢٠) .

* ويعرفها السلمي بأنها "مجموع الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تؤدي إلى تحقيق رغبات معلنة (السلمى، ١٩٩٥، ٨).

ويعد مفهوم الجودة الشاملة بالتعليم العالي واحداً من المفاهيم المحورية اليوم الذي يرى في المؤسسات الجامعية أنها مؤسسات منتجة بالمعنى الاقتصادي والاجتماعي نظراً لما تسديه من وظائف، وما تضطلع به من إمداد المجتمع بالمخرجات من القيادات وشاغلي الإدارة العليا. ومن ثم فالجودة هنا تعني "الارتقاء بأداء عناصر المنظومة الجامعية لتحقيق الأهداف والوظائف الجامعية، وتقديم مخرجات وفق المعايير التي تحكم الأداء الجامعي"(بن فاطمة وآخر، ٢٠٠٥، ١٤-١٥).

هذا وتواجه المنظمات ومنها الجامعات ومراكز المعلومات ومؤسسات التعليم العالي المختلفة موجة من التحديات متمثلة في انخفاض الإنتاجية وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين، ومواجهة هذه التحديات والتغلب عليها أمرٌ غاية الأهمية ، لا لتتمكن هذه المنظمات من المنافسة، بل لتتمكن من البقاء.

لذلك كان لا بد من التطبيق السليم والشامل لمفهوم الجودة لتحسين المستويات وتمكين المنظمة من التميز. (الترتورى، ٢٠٠٢) وأيضاً لمواجهة التحديات التي تواجه عصرنا الراهن مثل التفجر المعرفي والانفجار السكاني والتحدي التكنولوجي الذي أصبح مصدراً للقلق والحيرة (الرياشى، ١٩٩٣، ٥٢١) وكذلك لمواجهة تحديات حضارة " عصر المعلومات" وهي حضارة القرن الحادي والعشرين والتي من أهم ملامحها: (زيادة، ٢٠٠٥، ٣٥٠-٣٥١).

- أن المعرفة وما تتضمنه من بيانات ومعلومات وصور ورموز وثقافة وقيم هي الآن المصدر الرئيس للاقتصاد، وهي مدخل رئيس في الإنتاج في القرن الحادي والعشرين.
- تكمن قوة أي مجتمع في اكتساب المعرفة وتوليدها وتوزيعها وتطبيقها في واقع الحياة.
- الحاسب الآلي هو رمز مجتمع المعلوماتية، ووسيلة التواصل والعمل والإنجاز ومحور لنظام توزيع واسترجاع وتوظيف المعلومات في كافة المجالات.
- الابتكارات المستمرة من أجل التنافس والعيش تستغرق مجالات الإنتاج والتكنولوجيا والتسويق والتمويل.
- التنظيم ملمح رئيس لعصر المعلوماتية، ويجرى البحث حول أشكال جديدة للتنظيم منها إعادة الهندسة والتي تصلح للتنظيمات الإدارية الحديثة.
- العمل العقلي هو نوعية العمل المطلوبة لعضر المعلوماتية مع استمرار الضرورة أيضاً للأعمال اليدوية والمهارية.
- قواعد المعلومات والبيانات تمثل البنية الرئيسية لأي مؤسسة أو مجتمع وهي ترتكز على محورين بنية مادية من شبكات الحاسب وتقنية المعلومات، وبنية بشرية مدربة عالية المستوى.

يضاف إلى ما سبق أن هناك الكثير من العوامل حتمت ضرورة تغيير الجامعة والتعليم الجامعي للوصول إلى الجودة متمثلة في عوامل خارجية وأخرى داخلية، وتكمن العوامل الخارجية فى تحديات تقع خارج الجامعة من خارج إطارها المؤسسي، ويفرضها

الواقع الدولي الإقليمي والعالمي، أما العوامل الداخلية فهي وليدة التفاعلات الداخلية للجامعة، ولعلاقتها بمجتمعها الذي تحيا فيه (جمال الدين، ٢٠٠٦، ١٣٨-١٣٩).

متطلبات الجودة:

المعنى اللغوي لكلمة "طلب" تعني الحصول على الشيء وأخذه، أما معجم oxford فيشير إلى أن المتطلب هو ما يستلزم وجوده أو هو شرط يجب توافره (للمزيد، القاموس المحيط، ط٢، ١٠١).

إن تطبيق الجودة الشاملة يتطلب أرضية معينة في كافة البنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل المنظمة وخارجها، بحيث توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، فلابد من توافر القناعة التامة لدى الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم، وجعل الجودة في مقدمة إستراتيجيات الإدارة العليا، والعمل على نشر هذه القناعة، كما يتطلب قادة قادرين على توجيه الأفراد باتجاه تحقيق بصائرهم المتألقة، وليس هناك جامعة أو مؤسسة أحرزت تقدما ضمن مفهوم الجودة الشاملة دون قيادة ذات قدرة إدارية عالية، فإذا أُريد للجودة الشاملة أن تلقى النجاح في نطاق الحرم الجامعي، فيتعين على القادة الجامعيين ألا يتشبثوا بإمكانية تطبيقها وفق معناها الاصطلاحي فحسب، بل ينبغي عليهم أيضاً أن يعملوا على الإعداد لتنفيذ الجودة الشاملة إعداداً بارعاً، بحيث تكون ملائمة لبيئة الجامعة الأكاديمية، كما يتطلب البدء بتطبيق الجودة الشاملة ضرورة توفر قاعدة للبيانات تشتمل معلومات دقيقة لواقع الجامعة، والخدمات التي تقدمها، والمستفيدين منها (الترتورى، مرجع سابق، ١٠٠٢).

وإذا استعرنا من عالم الاقتصاد فكرة الجامعة كمؤسسة إنتاجية فإن تطبيق الجودة يتطلب:

١- حاجات العميل: Customer needs حيث يمكن حصر العميل في المؤسسة الجامعية في الطلاب وأعضاء هيئات التدريس والموظفين، أما العميل الخارجي فهو المدارس والمجتمع بكل قطاعاته ومؤسساته، وحتى تحصل المؤسسة الجامعية على رضا العميل لا بد أن تقدم ما يحتاجه.

٢- التحسين المستمر: لا تتوقف إدارة الجودة عند البدء في المشروع أو عند نهايته، بل هي جهود مستمرة للتحسين، ويتطلب ذلك:

- اقتناع إدارة المؤسسة الجامعية بإجراء التحسينات المستمرة.
- مواءمة بيئة العمل وتشجيعها لاستيعاب المفاهيم المختلفة.
- جعل عملية التحسن هدفاً من أهداف المؤسسة تثبت ضمن خطط النظام.

٣- الملاءمة من أجل الهدف: أن تتناسب آليات العمل وإجراءاته والعمليات التسويقية مع الأهداف الموضوعة (للمزيد، الصائغ، ٢٠٠٦، ٥٠-٥٤).

ويرى كثرة من المتخصصين أن من بين أهم متطلبات تحقيق الجودة ترسيخ "ثقافة الجودة" في المؤسسة. (المجلة العربية للتربية، مرجع سابق، ٢٢-٢٣) وبالطبع ينسحب هذا على المؤسسات الجامعية.

مراحل تطبيق الجودة:

يرى جابلو نسكن Jablonski أن تحقيق الجودة يمر بخمس مراحل: مرحلة الإعداد ومرحلة التخطيط، ومرحلة التقدير، ومرحلة التقويم، ومرحلة التنفيذ (الصائغ، مرجع سابق، ٥٠).

ويرى البعض الآخر أن عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة يمر بالمراحل الآتية:(الترتوري، مرجع سابق، ٢٠٠١) .

أولاً: مرحلة اقتناع وتبنى الإدارة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة، وفي هذه المرحلة تقرر إدارة المؤسسة رغبتها في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، ومن هذا المنطلق يبدأ كبار المديرين بالمؤسسة بتلقي برامج تدريبية متخصصة حول مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ التي يستند إليها.

ثانياً: مرحلة التخطيط: وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق النظام.

ثالثاً: مرحلة التقويم: وغالباً ما تبدأ عملية التقويم ببعض التساؤلات الهامة التي يمكن في ضوء الإجابة عليها تهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

رابعاً: مرحلة التنفيذ: في هذه المرحلة يتم اختيار الأفراد الذين سيعهد إليهم بعملية التنفيذ، ويتم تدريبهم على أحدث وسائل التدريب المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.

خامساً: مرحلة تبادل ونشر الخبرات: وفي هذه المرحلة يتم استثمار الخبرات والنجاحات التي يتم تحقيقها من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

ثقافة الجودة:

إن تعريف "ثقافة الجودة" لا يكتمل دون الوشائج المباشرة التي ترتبط بالثقافة وتتداخل معها، وتحمل وجهاً من وجوهها. واللغة -كما نعلم- أبرز تلك الارتباطات، كما أن القيم والاتجاهات وأوجه التقدير والمعرفة هي جميعها مفردات ثقافية، أضف إلى ذلك طريقة التفكير والتصور التي تميز الإنسان في ثقافة ما وتفرقه عن غيره.

هذا عن الثقافة في منظورها الخاص حينما نفحص نظام الحياة وأسلوبها لمجتمع ما (السعودية، وزارة التخطيط والاقتصاد، ١٤٢١، ٢٨-٢٩). ولكن هناك "الثقافة العالمية" والتي تتضمن اليوم مفردات وتخاطب الإنسان، أياً ما كان، ومنها مثلاً ثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان، وثقافة المعلوماتية التي جعلت الناس جميعاً يتخاطبون بلغات الكمبيوتر، وثقافة القيم المشتركة كالتعاطف، واحترام الكرامة الإنسانية بصرف النظر عن الأعراق والألوان والغنى والفقر..

وتعد "ثقافة الجودة" هي واحدة من تلك الثقافات العالمية ذات الطابع الإنساني العام، وهي حينما تُستدخل في الثقافة المحلية لمجتمع ما يكون لها طابعها العام كذلك، أو قل إنها ثقافة ذات ثوابت وقيم ومفردات مشتركة، وأن الاختلاف قد يأتي من الفهم والتفسير الذي ينال تلك المفردات داخل المجتمع المحلي.

هذا، وتشير كثرة من أدبيات الجودة إلى اعتبار ثقافة الجودة تتشابك في ثلاثة مستويات رئيسية: (للمزيد، غيث، د.ت، ١١٠-١١٢).

١- **المستوى المعرفي**: ويتضمن الجوانب المتعلقة باللغة والمفردات المستخدمة في فكر الجودة، ومن أمثلتها: تقويم الأداء، الاعتماد، إدارة الجودة، الضبط، المواءمة، المعيارية، المحاسبية، الفاعلية ، القياس، النواتج، المخرجات، العمليات، وغير ذلك من مفردات تعج بها نظريات الجودة، ويصبح الإلمام بها ضرورة عند المضي في تطبيق برامج الجودة في أي مؤسسة، ومنها المؤسسات الجامعية.

٢- **المستوى القيمي:** ويتضمن قيم الجودة، ومنها: الإتقان، النظام ، الترتيب، الوقت ، المسئولية ، المشاركة ، العمل الفريقي، وغير ذلك من قيم أخلاقية لها أبعادها النفسية والاجتماعية وتأثيراتها على الأداء الفردي والجماعي.

٣- **المستوى الأدائي:** والمقصود أنه المستوى الذي تتضح فية سلوكيات الأفراد، وهو المستوى العملي الاجتماعي الذي تختبر فيه وتتضح معالم ثقافة الجودة، وهو المستوى الذي يمكن ملاحظته بل وقياسه في سلوك الأفراد والجماعات والمؤسسات..

من هذا الفهم لثقافة الجودة يتضح بعض خصائصها أيضًا ومنها كونها: معيارية أي تُضبط وتُحدد سلوك الأفراد، وكونها نسبية أي ترتبط في تطبيقها بواقع وبيئة ما، وهي أيضاً تقدمية كونها تفتح الطريق أمام التطبيق الصحيح لبرامج الجودة، وتثري المناخ التنظيمي للمؤسسة..

على أن هناك من مفكري العولمة اليوم من يضع ثقافة الجودة كجزء من "ثقافة العولمة" بما تفرضه من قيم ناجمة عن التقنيات الحديثة، معارف ومهارات عصر المعلومات، وأن هذه القيم التي تدعو إلى الدقة والإتقان والانضباط هي في ذاتها قيم ثقافة الجودة. (باركى وآخرون، ٢٠٠٥، ٣٣٢-٣٣٥).

وانطلاقاً من متغيرات ومنجزات عصر العولمة والمعلوماتية، وأن ثمة "لغة" جديدة قد تولدت وتحمل مفردات وقيمًا تعكس حضارة هذا العصر، وتقارب بين الأفكار والهويات الوطنية والقومية، وأن هذا أحدث نوعاً من التكامل بين بني البشر. خذ مثالاً واضحاً لذلك في كون شبكة الإنترنت قد جعلت الناس متواصلين إلى حد تكوين مواقف شعورية ولا شعورية موحدة إزاء قضايا عديدة مثل قضايا البيئة والسكان والموارد

الغذائية والموقف من العنف والحرب والسلام والفن والحب، وغير ذلك من قضايا مرتبطة بالعلم والتكنولوجيا وبتقرير المصير المشترك للإنسانية. (أبو زيد، ١٩٩٦، ٩٠٢-٩٠٣).

وفي إطار الفهم الأنثروبولوجي لمدلول "الثقافة" كونها:"تتمثل فيما أنتجه عقل الإنسان الخلاق المبدع من فنون وآداب ، وآلات وأدوات وصناعات، وأخلاق وعادات وقيم، وفيما حققته في كل هذه الميادين"(أبو زيد، مرجع سابق، ٨٩١) . فإن ثقافة الجودة يمكن النظر إليها من زاوية كونها: **"ثقافة فرعية (وليست محلية) تولدت من ثقافة عصر المعلوماتية ومتضمنة لعدد من المعارف والقيم والمهارات والمعايير والممارسات المتمحورة حول مفهوم الجودة".**

ومن هذا التعريف الأخير الذي اشتقته الدراسة الراهنة، نتجه فيما يلي إلى تجلية بعض مكونات ثقافة الجودة : (بن فاطمة وآخر، مرجع سابق، ١٩-٢١) .

فأحد أهم هذه المكونات ما يطلق عليه بـ"ثقافة التقييم" أي تلك السياسات والقرارات والإجراءات التي تسمح للقائمين على منظومة التعليم العالي بالتأكد من الجودة ومن التحسين المستمر لجوانب المنظومة. وثقافة التقييم تعني قبول كافة الأطراف بالأحكام التي تصف المنظومة سواء أكانت أحكاما سلبية أو إيجابية، طالما أنها صادرة في ضوء معايير ودراسات يُعتد بها، وهذه الثقافة تفرض على الجميع مفهوم التشاركية والتضامن في سبيل النهوض بالمؤسسة الجامعية. وإذا قلنا بثقافة التقييم فإنه يتبع هذا بالضرورة ثقافة الاستقلالية والمسئولية والمحاسبية، كما يتبع ذلك إجراء التعديل المطلوب في الجانب الذي يتسم بالضعف والقصور في المنظومة الجامعية.

مكون آخر لثقافة الجودة، تعنى بـ"التشاركية والعمل مع المجموعات"، فالجودة والتميز في نهاية المطاف هي نتاج لجهد جماعي لأعضاء المؤسسة، والمؤسسات

الجامعية. والعمل مع المجموعات يتضمن بالطبع التزود بمهارات وكفايات تتعلق بالتخطيط للمشروعات والأعمال، وإجراء الدراسات، والتوصل إلى الخيارات والبدائل التي تطرح وتناقش في جلسات العصف الذهني وورش العمل، وبالطبع فإن المشكلات الجامعية الآنية والمستقبلية هي التي سوف تكون محل اهتمام المجموعات الجامعية (كابر، ١٤٢٠، ٢٩١-٢٩٣).

وإذا كان التقييم والتشاركية والعمل مع المجموعات تُعد أركانًا مهمة لثقافة الجودة الجامعية، فهناك مضامين وجوانب أخرى تشكل هذه الثقافة، ومنها: الشورى واحترام الرأي الآخر، والتركيز دائمًا على النوعية والأهداف، البحث عن الحلول والبدائل، المسئولية الجماعية، زرع الثقة بين العاملين، الإبداع والابتكار والتجديد، تحكيم المعايير بقصد مراجعة الأداء، التطوير المستمر للعمليات .. وغير ذلك من مضامين وقيم لثقافة الجودة .

مكون آخر لثقافة الجودة ويتمثل "في لغة الخطاب" التي تسود اليوم وتنتشر داخل المؤسسات التي تأخذ بالجودة، وهذا الخطاب أصبح يشغل حيزاً كبيراً من اهتمام العاملين على اختلاف مستوياتهم، ويتضمن "مفردات" عديدة، وهي التي أضحت مكونات لقاموس الجودة أينما كانت، ولعل أهم هذه المفردات هي التي يعرض لها القسم الثالث..

القسم الثالث: بعض مفردات ثقافة الجودة

إن نشر ثقافة الجودة والاعتماد يستلزم حشد العناصر البشرية قبل البدء في عمليات الجودة، وهذا يعني فتح حوارات ومناقشات مع تلك العناصر أكاديمية كانت أم إدارية، ويمكن الاستفادة من المتخصصين في هذا المجال لإلقاء محاضرات من شأنها تهيئة الأذهان، وإزالة علامات الاستفهام وتخفيف مقاومة التغيير – إن وجدت – وتوحيد الجهود

لتحقيق النجاح والوصول على إجازة الاعتماد (دعبس، إدارة الجودة الشاملة فى التعليم العالى).

فثقافة الجودة سوف تهيئ كل فرد وإدارة ووحدة علمية وطالب وعضو هيئة تدريس ليصبح جزءاً متمماً لأهداف البرنامج، وبالتالي فإن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي بشكل فعال ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع والأطراف العديدة ذات الاهتمام بالتعليم الجامعي. (الخولى، ٢٠٠٤، ٦).

وحتى تكون ثقافة الجودة ذات فاعلية لدى المشاركين والمستفيدين منها في التعليم الجامعي كان لابد من توضيح المفاهيم التي تدور في فلكها مثل: الضبط، الاعتماد، المواءمة، المعيارية، المحاسبية، الفاعلية، التقويم، فهذه جميعها تمثل مكونات ومفردات لثقافة الجودة، وتنطوي على جوانب معرفية وقيمية ومهارية، لذا فمن الضروري تجلية كل منها فيما يلي:

١- ضبط الجودة: Quality Control

ويقصد بها نظام يحقق مستويات مرغوبة في المنتج عن طريق فحص عينات المنتج، وتعرفه معاجم أخرى بأنه يعني الإشراف على العمليات الإنتاجية لتحقيق إنتاج سلعة بأقل تكلفة وبالجودة المطلوبة طبقاً للمعايير الموضوعية لنوعية الإنتاج. (أبو الشعر، مرجع سابق، ١٣).

ويقصد بضبط الجودة في التعليم الجامعي تخريج أفواج من الطلبة القادرين على العمل في مختلف المجالات وعلى المشاركة في إدارتها وتنميتها وتطويرها. (المجلة العربية للتربية، مرجع سابق، ١٤).

٢- الاعتماد: Accreditation

ويقصد به مجموع الإجراءات والعمليات التي تقوم بها هيئة الاعتماد من أجل أن تتأكد من أن المؤسسة قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم. (أبو الشعر، مرجع سابق، ١٤).

وفي مجال التعليم الجامعي يُعد "الاعتماد" نهجاً فعالاً يضمن جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها من خلاله تأكيد وتشجيع المؤسسة على اكتساب شخصية مميزة بناء على منظومة من معايير أساسية تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة تشمل جميع جوانب العملية التعليمية. (سكر، ٢٠٠٦، ٢٤٨).

وقد تختلف معايير الاعتماد الجامعي من مؤسسة جامعية لأخرى، ولكن جميعها تتفق على أهداف مشتركة منها ما يلي: (للمزيد، الخولى، مرجع سابق، ٨ – أبو الشعر، مرجع سابق، ٢).

* المساهمة إلى جانب آليات أخرى في تعزيز النوعية في التعليم الجامعي.
* التأكد من أن الطلبة وأرباب العمل والأهل لديهم المعلومات التي تبين كيفية حصول الطلبة على دراستهم بموجب معايير أكاديمية نوعية.
* خلق معايير للتقييم الداخلي في المؤسسة.
* التأكد من أنه لدى وجود أي نقص في الالتزام بمعايير الجودة تتخذ إجراءات لتدارك هذا النقص.
* في حالة الجامعات الحكومية التأكد من أن الأموال العامة تذهب للأهداف الموضوعة من أجلها، وأن هنالك إمكانية المحاسبة على كيفية إنفاق هذه الأموال.

* التحقق من انسجام أهداف البرامج الأكاديمية المختلفة مع مهارات الطلبة المكتسبة.
* تعزيز شفافية ومصداقية الشهادات الممنوحة في عالم بلا حواجز.
* انسجام العملية التعليمية مع متطلبات السوق وخطط التنمية الاقتصادية.
* استمرارية الارتقاء بنوعية التعليم العالي والجامعي.
* تعزيز مقررات مؤسسات التعليم العالي على مواجهة تحديات المعرفة على مستوى عالمي.

هذا وتقوم مؤسسات الاعتماد بإعلام المؤسسات التعليمية الجامعية ومتخذي القرار والمستفيدين (الطلاب، أولياء الأمور، مؤسسات التوظيف) بمدى توافق البرامج التعليمية مع ما تعلنه المؤسسات التي تمنح الدرجات العلمية،ويرى القائمون على نظم الاعتماد أن ذلك الإعلام يساعد المؤسسات التعليمية على تطوير برامجها بما يحقق مستوى أعلى من التوافق (نظم الاعتماد ومشروع القانون الخاص بإنشاء الهيئة القومية وضمان جودة التعليم).

كما أن منظومة الاعتماد والرقابة على جودة التعليم لا تضع معايير قياسية مطلقة للجودة، وإنما تُقيّم توافق البرامج مع ما تضعه المؤسسات التعليمية من أهداف لبرامجها التعليمية، ولو تصورنا أن هيئة الاعتماد وضمان الجودة في مصر مثلاً ستضع معايير مقتبسة من المعايير الأوربية لجودة التعليم في المجالات العلمية والتكنولوجية، فلا شك أن كافة المؤسسات التعليمية ستفشل في الحصول على شهادة الاعتماد المطلوبة. (المرجع السابق).

٣- ضمان الجودة: Quality Assurance

يعني مجموعة من الأنشطة والإجراءات والتدابير التي تتخذ للتحكم في جودة المنتج التعليمي بغرض تلبية احتياجات السوق بأفضل صورة وأنسب تكلفة، وبمعنى آخر فإن ضمان الجودة هو مجمل الأساليب والإجراءات والأنشطة المستخدمة في المؤسسة والتي يمكن بواسطتها أداء خدمة ذات جودة عالية. (سكر، مرجع سابق، ٢٤٩).

وترى وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (Q.A.A) بالمملكة المتحدة بأن ضمان الجودة عبارة عن أسلوب لوصف جميع الأنظمة والموارد والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينه، ويتضمن ذلك التدريس، وكيفية تعلم الطلاب، والمنح الدراسية والبحوث. (وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالى).

ويوجد نوعان أساسيان من التقييم لضمان الجودة هما:

- التقييم الذاتي: ويمثل الخطوة الأولى في ضمان الجودة حيث تستطيع المؤسسة من خلاله تحديد موقفها وواقعها، ويتم تحليل مؤشرات هذا الواقع مما يسهم في وضع إستراتيجية للتطوير والتحسين المستمر على أساس قياس معدل الأداء والإنجاز، ويتطلب التقييم الذاتي مشاركة جميع العاملين في المؤسسة.
- التقييم الخارجي: ويتم من خلال مقيمين خارجيين من أهل الخبرة أشخاصاً كانوا أو مؤسسات يقومون بزيارة المؤسسة التعليمية لتقييم برامجها، وترتكز عملية التقييم على محتوى البرامج التعليمية وتقدم الطلبة وأداء خريجي البرامج

ومؤهلات الهيئة التدريسية، كما تتضمن مقارنـة بـرامج المؤسسـة بـالبرامج المشابهة في المؤسسات العالمية الأخرى. (سكر، مرجع سابق، ٢٥٠).

٤- المحاسبية: Accountability:

لقد بدأ الاهتمام بالمحاسبية وتحديداً في المجال التعليمي كموضوع سياسي كبير في أواخر الستينيات في الولايات المتحدة الأمريكية، وامتد إلى بريطانيا بعد الخطاب المشهور لجيمس كالاهان رئيس الوزراء العمالي السابق في كلية يوسـكن. (دهـيش، وآخـرون، ٢٠٠٦، ٢٧).

وتعد المحاسبية من أحدث الاتجاهات في الإدارة التعليمية بصـفة خاصـة، وهـي تنطلق من اعتبار أساسي مؤداه أن النقطة الأساسية في أي نظام للمحاسبية تتعلق بوجـود اتفاق عام حول الأهداف المنشودة (من التعليم) التي يعتبر تحقيقها أو عدم تحقيقها خاضعاً لمؤشرات ومعايير تتحدد في ضوئها المحاسبية، وهي تعني حقوقاً وواجبات والتزاماً مـن الجميع لتحقيق الأهداف المطلوبة. (المرجع السابق).

ونجد أن المحاسبية التربوية Educational Accountability تتضمن في كثيـر منها عملية التقويم التي تعني إصدار الأحكام على مدى وصول العمليـة الإداريـة إلـى أهدافها، والكشف عن نقاط القوة والضعف والاستفادة من التغذيـة الراجعـة فـي اتخـاذ القرارات المناسبة بهدف تحسين فعاليات المنظومة الإدارية، ومـن ثـم تحقيـق أهـداف المؤسسة التي توجد فيها (عبد الحميد وفاروق، ٢٠٠١، ١٣).

وفي مجال التعليم الجامعي يمكن زيادة فاعلية المحاسبية على النحو التالي: (جمـال الدين، مرجع سابق، ١٨٨).

* تقوم الجامعة بالأخذ بزمام المبادرة ووضع مؤشرات للأداء والمساءلة بحيث يرتبط بما تراه الجامعة، وتعتبره مهما وليس ما يراه غيرها.
* إجراء بحوث أساسية لتحديد أفضل وأقوى مقاييس للمساءلة.
* الاعتراف بأن مجرد إعداد مقاييس مساءلة مناسبة ليس هو الحل السحري لتحقيق المزيد من التمويل والمرونة والاستقلالية، ولكنه فقط مجرد تذكرة دخول.
* تحديد كيف يتم التحول من حيث تحديد من يتحمل المخاطر، ومن يحصل على المزايا، وكيف يمكن البناء على النجاح حتى يتحقق.
* الشراكة الناجحة مع عالم الأعمال لا تتم بشكل تلقائي ، لكنها تحتاج إلى قيادة ناجحة قادرة على ابتكار الفرص لجذب الحوافز المالية، وعقد منتديات للحوار بين أعضاء هيئة التدريس وبين قادة الشركات لتحديد المطلوب من كل طرف.
* الحوافز المالية تعمل كدوافع للتغيير في التعليم الجامعي ، والتوسع في لامركزية المسئولية، ويحتاج تخطيط الحوافز في التعليم الجامعي إلى درجة من الحساسية للفروق الثقافية بين الجماعات الثقافية، وبين المناطق، وبين أنماط المؤسسات، والفشل في معرفة هذه الفروق يُعد مشكلة رئيسية في تخطيط التعليم الجامعي.
* الاعتراف بأن التحدي أمام الجامعة لا تتم معالجته عن طريق كتابة التقارير ووضع التشريعات، وليس من خلال التفكير والتأمل العميق، ولكن من خلال الممارسة والتجربة والخطأ وهو سلوك يتمثل في ترك الجامعات تستجيب من خلال النجاح والفشل دون وضع قيود عليها.

٥- الفاعلية:

الفاعلية في جودة التعليم الجامعي تتطلب في المقام الأول قيادة جادة قادرة على التأثير في الآخرين وحفزهم لإنجاز أهداف الجامعة وأولوياتها وسعيها الدائم لتطويرها، فالقيادة عملية تعلم تعاونية مشتركة تسهم في دفع المؤسسات الجامعية إلى الأمام، ومراعاة العصر الحالي (عصر ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات) يتطلب هندسة العلاقات إضافة إلى هندسة العمليات، وهذا ما يفرض تحدياً رئيسياً يتمثل بتطوير القيادة التربوية ضمن إطار فكري حديث يراعى قابلية القيادة للتعلم والتطوير وإعادة الصياغة بما ينسجم مع متطلبات العصر ومستجدا ته وتقنياته (عبد الهادى، ٢٠٠٧، ١٠٦).

ولذا كان لا بد من توافر قيادة التغيير والتي تعني: قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة الجامعية – وتتطلب قيادة التغيير توافر خصائص لدى القائمين عليها، ومن أبرزها ما يلي:

* إدارة جامعية جادة قادرة تسعى لإحداث التغيير من منطلق استيعابها الوعي لمعطيات الحاضر واقتناعها بضرورة التغيير ومسوغاته.

* امتلاك القدرة على المبادأة والإبداع والابتكار لإحداث التغيير والتطوير في عناصر المؤسسة التعليمية وفاعليتها كافة: بنيتها ، وأساليب قيادتها ، وطرائق عملها، وأنماط السلوك الإداري السائد فيها.

* القدرة على توفير المناخ الملائم للتغيير، ووضع استراتيجيات فاعلة لإحداثه، وتطبيقها ومتابعة تنفيذها من خلال الاستفادة الفضلى من الموارد البشرية

والمادية والفنية المتاحة بهدف الارتقاء بالأداء المؤسسي وصولاً إلى تحقيق الغايات المرجوة منه.

* الارتقاء بقدرات المؤسسة الجامعية وأدائها لتكون قادرة على مواجهة المستجدات المتلاحقة واستيعاب متطلباتها والتعامل معها بإيجابية.

وباختصار تؤكد قيادة التغيير لتفعيل جودة التعليم الجامعي على صنع القرار التشاركي، وتعتمد على نوع مختلف من القوة لا يفرض من أعلى ، وإنما يبرز من خلال العمل الجماعي مع الآخرين، ومساعدة كل عضو في المؤسسة على إيجاد معنى أكبر وأعمق لعمله ، واستثمار إمكاناته بشكل أفضل وحل المشكلات الجامعية بصورة تعاونية . (عبد الهادى، مرجع سابق، ١٠٦).

٦- **تقويم الأداء Performance Evaluation :**

يقصد به التوصل إلى أحكام قيمية محددة للأنشطة والبرامج الجامعية من خلال استخدام بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على فهم وإدراك العلاقة بين مختلف العناصر الخاصة بالتقويم، فالتقويم يستند إلى معايير محددة تخضع لها جميع مكونات العمل الجامعي التي يمكن قياسها بحيث يمكن من خلال هذه المعايير الحكم على أداء الجامعة ومدى قدرتها على النهوض برسالتها المحددة وفق أهدافها المعلنة. (أبو الشعر، مرجع سابق، ١٤).

هذا ويمكن أن يتم التقويم بالطرق الآتية(وحدة توكيد الجودة) :

- قياس مؤشرات أداء القائمين بالعملية التعليمية من أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري حتى يمكن التعرف على مناطق الخلل ونقاط الضعف بها وذلك عن طريق:-

- تصميم وإعداد النماذج والاستبيانات اللازمة للتقويم.
- تصميم البرامج الخاصة بعمل الإحصاءات للمعلومات التي يتم جمعها في هذه الاستبيانات.
- تحليل النتائج جيداً ودراستها والتعرف على مناطق الخلل بها.
- وضع الإستراتيجية اللازمة لمعالجة هذا القصور ومتابعة هذه المعالجة وتطويرها بما يتوافق مع ما يستجد.

• تصميم استبيانات لآراء عينات من المستفيدين من المنتج (الخريجين) في جميع المواقع بالبيئة المحيطة وتحليل نتائج هذه الاستبيانات إحصائياً للتعرف على أوجه القصور ووضع الاستراتيجيات المناسبة لعلاجها.

• المتابعة المستمرة لنظام التقويم وتعديل منهجه إذا اقتضت الحاجة.

القسم الرابع: متطلبات تعزيز ثقافة الجودة في نظام التعليم الجامعي المصري

إن ثقافة الجودة بمكوناتها السابقة بحاجة إلى جهود جامعية على أكثر من مستوى، فيما تعتبره الدراسة الراهنة متطلبات على جدول أعمال كل جامعة مصرية، وهذه كما يلي:

أ- تهيئة وإعداد المشاركين والممثلين والوكلاء.

ب- تكييف السياسة التعليمية ومواءمتها.

ج- تحسين البيئة الجامعية (المنظومة التعليمية).

وفيما يلي توضيح للإجراءات التي تُعين في تحقيق المتطلبات السابقة:

أ- تهيئة وإعداد المشاركين والممثلين والوكلاء:

ويتضمن ذلك تزويد أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإداريين والقادة ومؤسسات المجتمع بالوعي الثقافي والقيم الأساسية للجودة:

١- أعضاء هيئة التدريس:

يمكن قياس جهود أي مؤسسة جامعية من خلال أعضاء هيئة التدريس فيها، حيث يعتمد نوع التعليم الذي تقدمه الجامعة لطلابها على صفات وكفايات وأصالة أعضاء هيئة التدريس فيها، ولا تقاس كفاءة عضو هيئة التدريس بما لديه من علم في تخصصه فحسب ولكنها تقاس في الوقت نفسه بكفاءة تدريسه، واستمرار بحثه وإشرافه وتوجيهه وقدرته على تسخير كل ذلك في خدمة المجتمع والبيئة، والتزامه بالقيم الخلقية وضوابط وأخلاقيات البحث العلمي ومدى قدرته على مواجهة التحديات المعاصرة بما تحمله من تغيرات علمية وتقنية هائلة.(حسن، ٢٠٠٦، ٤٦).

ولتعزيز ثقافة الجودة عند أعضاء هيئة التدريس يمكن إعداد برامج متنوعة لتهيئتهم لما يلي: (للمزيد انظر، الخولي، مرجع سابق، ٦-٧، جمال الدين، مرجع سابق، ١٤٩-١٨٦).

* الارتقاء بالمستوى العلمي والخلفية المعرفية، وإجراء بحوث متميزة.
* إدراك احتياجات الطلاب وتنمية الحس الوطني والوازع الأخلاقي.
* الالتزام بالمنهج العلمي، والعمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية.
* الانتظام في العملية التعليمية، وتحديد الهدف من أسلوب التدريس المستخدم.
* تنمية الاتجاه التحليلي ، وتنمية النظرة المتعمقة، والوعي بدور القدرة العلمية والخلقية.



* الارتباط بالمجتمع المحلي ، وإجراء بحوث ترتبط ببرامج التنمية.
* يجب أن تكون الحرية الأكاديمية مفهومة على المستوى الفردي والشخصي حتى يمكن ممارستها.
* الصلة بين الحرية الأكاديمية والتزامات الباحث والمسئولية الاجتماعية يجب أن تكون أكثر وضوحاً وفهماً.

٢- الطلاب:

تقاس جودة التعليم للطالب باعتباره العنصر الرئيسي في العملية التربوية بالقيمة المضافة التي تحصل لدى الطالب من حيث استيعابه للمعرفة وتمكنه منها، ومن حيث قدرته على تطبيقها في ظروف معينة، وتقاس هذه الجودة بمدى اكتساب الطالب للمهارات الأخرى غير المعرفية مثل النزاهة والوثوقية والحزم والعزم والروح القيادية والقدرة على العمل ضمن فريق ومختلف المهارات الأخرى التي تفرضها الحياة العصرية. (المجلة العربية للتربية، مرجع سابق، ٥٢)

٣- الإدارة والقيادة:

ولعل النصيب الأكبر في تعزيز ثقافة الجودة يقع على القيادات الجامعية، ويتضح ذلك في الواجبات التالية: (اليونسكو، ١٩٩٨، ٣٨-٣٩).

* قناعة ودعم وتأييد الإدارة العليا لإدارة الجودة الشاملة.
* وجود أهداف محددة مشتقة من احتياجات الفئات المستهدفة وسعي الإدارة والعاملين معاً لتحقيقها.
* منح العاملين الثقة وتشجيعهم على أداء العمل وتقدير المتميز منهم دون التدخل في كل كبيرة وصغيرة.

* الابتعاد كلياً عن سياسة التخويف والترهيب.
* القدرة على التخطيط الاستراتيجي المنظم والقيام بعملية التقويم لتحديد مستوى الانجاز ، ومدى تحقيق أهداف الخطة.
* القدرة على معرفة الذات، ومعرفة الغير، والقدرة على العمل مع غيرهم من أعضاء المجتمع الجامعي ، وتحفيز طاقاتهم على التعاون المثمر الذي يحقق الأهداف الجامعية.
* الارتقاء بقدرات المؤسسة وأدائها لتكون قادرة على مواجهة المستجدات المتلاحقة واستيعاب متطلباتها والتعامل معها بإيجابية.

٤- مؤسسات المجتمع:

تستند الشروط الأساسية لنجاح إدارة التعليم الجامعي إلى علاقاته الوثيقة مع الدولة ومع المجتمع ككل ، ولتحقيق الجودة يجب أن تتأسس هذه العلاقة على مبدأ الحرية الأكاديمية والاستقلال الذاتي، وهي أمور لازمة للحفاظ على كيان الجامعة كجامعة لها حرية الاستقصاء وقادرة على القيام بأدوارها الابتكارية ووظائفها النقدية المستجيبة للمجتمع. (مايور، ١٩٩٥، ٢٣٧).

ولذا كان لا بد من العمل لإيجاد المجال التربوي الذي يشارك فيه ممثلون من المجتمع المحلي وقطاع الأعمال والمنظمات والجمعيات المعنية وأولياء الأمور ، إضافة إلى المربين والخبراء في التربية لبحث ومتابعة سير العملية التربوية، وتقويم أدائها تحقيقاً لمبدأ الديمقراطية والمشاركة وانفتاح الجامعة على المجتمع. (مجلة المعرفة، ١٤٢١، عدد ٦٤).

ولتعزيز ثقافة الجودة لدى المؤسسات المجتمعية يجب تهيئتها للاستفادة من الجامعات في الوصول إلى الخبرة، وإتاحة الفرص للتفاعل مع الطلاب الذين هم مستخدمو المستقبل والوصول إلى التكنولوجيا الجديدة وترخيصها، كذلك حث المؤسسات الاقتصادية على المشاركة في التمويل من أجل أنشطة البحث والتطوير بالتعاون مع عالم الصناعة ، وكذلك الاتصال المفيد بمشكلات العالم الواقعية ، وتقديم الخريجين لأصحاب العمل المرتقبين ، وتطوير مراكز البحث ومراكز المنتجات التي تجتذب الأفراد الممتازين، وكذلك تعريف الشركات بالتكنولوجيا الجديدة. (جمال الدين، مرجع سابق، ١٤٨).

ب- تكييف السياسات التعليمية الجامعية ومواءمتها:-

تتجه العملية التربوية– بصفة عامة– نحو تحقيق عدد من الأهداف التربوية العامة استقاء من فلسفة التربية، ولكن لا يمكن أن نقف بهذه الأهداف عند هذا الحد من العمومية، بل تحتاج إلى نوع من الترتيب والتحديد والتسجيل، لتكون بمثابة موجهات واضحة للنظام التعليمي والمؤسسات التعليمية، بما يفضي إلى نوع من الاختيار والتحديد من بين هذه الأهداف التربوية العامة.. ووصولاً لما يسميه البعض بالأغراض التعليمية على أساس أنها أكثر تحديداً ، وعند هذا المستوى يكون ما يسمى بالسياسة التعليمية. (العطار، عبد الفتاح، ١٩٩٢، ٢٥٥).

فالسياسة التعليمية بهذا المعنى تكون بمثابة الأحكام التي تعبر عن الجهود التنظيمية، والتي ينبغي أن تبذل لتحقيق أغراض أو توقعات أو تطلعات يستهدفها المجتمع وأفراده في مرحلة من مراحل تطوره..

فالسياسة التعليمية الجامعية، تعبر عن اختيارات أساسية محددة تصاغ بواسطة أفراد وأجهزة متخصصة، وتكون بمثابة الإطار العام الذي يوجه العمل الإداري

والأكاديمي بالنظام الجامعي، وعلى ضوئها يتم تقويم الانجازات (العطار، عبد الفتاح، ١٩٩٢، ٢٥٥).

وهناك مواصفات قياسية تحدد بموجبها بنية السياسة التعليمية، يمكن عن طريقها إجراء عملية القياس لسياسة التعليم وهذه المواصفات تتلخص في :- المرجعية المجتمعية والنهج العلمي والتغذية الشعبية والعقلانية والمؤسسية والكلية والاتساق والجذرية وجدل الواقع واستشراف المستقبل. (على، ١٩٩١، ١٣-١٨).

وفي مجال التعليم الجامعي يجب أن توظف السياسة التعليمية لخدمة وتعزيز ثقافة الجودة بحيث تقوم على الحاجات الحالية والمستقبلية لكافة المستفيدين وتطلعاتهم وعلى المعلومات المتوفرة حول المؤسسة الجامعية وأداء العاملين فيها، ونتائج البحوث والدراسات التي تجرى فيها، وتتم مراجعة وتحسين هذه السياسات والاستراتيجيات وإعلام كافة الأطراف المعنية بها بشكل مستمر. (المجلة العربية للتربية، مرجع سابق، ٦٤).

ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تحديد أهداف سياسة الجودة في التعليم الجامعي والقائمين على صنع هذه السياسة وآليات تنفيذ هذه السياسة.

١- التحديد الدقيق لأهداف سياسة الجودة:

من الضروري أن تكون هذه الأهداف واقعية يمكن تحقيقها وبعيدة عن الخيال ، وأن تسهم في زيادة وعي وتهيئة جميع المشاركين في التعليم الجامعي وكذلك المستفيدين فيه في تحقيق الجودة بشكل فعال.

٢- إدارة التغيير لدى القائمين على صنع السياسات الجامعية:

يجب أن تتمثل الرغبة الأكيدة لدى صانعي السياسة التعليمية الجامعية في تحسين جودته والارتقاء به إلى أعلى مستوياته عن طريق الالتزام التام بالقضاء على المشكلات التي تقلل الجودة وخلق بيئة للتجديد والتحسين المستمر ويتم ذلك بصنع سياسة الجودة والتي يجب أن تقوم على العناصر الآتية. (للمزيد انظر، الصائغ، مرجع سابق، ٥٩، جمال الدين، مرجع سابق، ١٣٦-١٣٧، السعودية، وزارة المعارف، مرجع سابق، ٥٨-٥٩).

- قناعة ودعم الإدارة العليا بتبني مفهوم الجودة الكلية.
- إلزامية أن يكون المستفيد محور الاهتمام في العملية التعليمية.
- إعادة هيكلة المناهج والآليات لتصبح أكثر فعالية.
- الاتجاه الصحيح نحو تحسين الخدمات التعليمية داخل الجامعة.
- معرفة المعوقات التي تحول دون تطبيق النظام الجديد للجودة والعمل على مواجهتها.
- تغيير النظرة إلى الوظائف التقليدية للجامعة في البحث والتدريس وخدمة المجتمع.
- ابتكار بنى تنظيمية جديدة مستخدمة في مجال الأعمال-تغيير الإدارة، وإدارة التغيير.
- تغيير في ثقافة الجامعة والتوجه نحو الجودة وثقافة السوق.
- إيجاد أنواع جديدة من الدرجات العلمية هدفها الأساسي الارتباط بحاجة السوق.

- التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية على مستوى الإدارة المركزية ، والإدارات الفرعية، وبما يمكن من تعزيز الاستقلال المالي والإداري للجامعة والكلية، وإعطاء العمداء صلاحيات إدارية ومالية أوسع.
- التوسع في استخدام المعلوماتية في تحديث الإدارة التربوية والجامعية، عن طريق إقامة الشبكات الداخلية فيما بينها والبريد الالكتروني والربط بشبكة الإنترنت وغيرها، وهذا يقتضي تدريب العناصر الإدارية مسبقاً، ورفع كفايتهم في مجالات استخدام الحاسوب وتطبيقات المعلوماتية في العمل التربوي والجامعي.
- إشراك الطلاب بصورة مناسبة في الحياة الجامعية بكل جوانبها، تعزيزاً لقيم الديمقراطية وتعويداً لهم على ممارستها.

ج- تحسين البيئة الجامعية (المنظومة التعليمية):

إن تحسين منظومة التعليم الجامعي عملية مستمرة وتترتب على تحسين وتكييف سياسات التعليم الجامعي في طريق الجودة .

هذا ويمكن تحسين المنظومة التعليمية الجامعية لتعزيز ثقافة الجودة من خلال أحداث التغييرات الآتية:

١- المناهج وطرق التدريس:

أ – *المناهج*: تتطلب عمليات التطوير إعادة النظر في مضمون المقررات بين فترة وأخرى، وذلك لتحقيق درجة من التوافق بين التطورات العالمية في العلم من ناحية وفي البيئة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية من ناحية أخرى، وكذلك التركيز على القضايا التي تستجد على قائمة الأعمال الدولية كقضايا البيئة

وحقوق الإنسان والسكان والمياه ثم الاتجاهات المستقبلية. (المشاط، ١٩٩٥، ١٠٩).

فتطوير المناهج ليس عملية مهنية فقط، ولكنها أوسع من ذلك بكثير حيث تؤخذ في الاعتبار مسائل وأبعاد اجتماعية وفكرية واقتصادية وسياسية لا بد وأن تنعكس على المناهج، وفي الوقت نفسه فإن تطوير المناهج لا بد وأن يعكس رؤى واحتياجات واهتمامات المستهدفين من العملية التعليمية. (المشاط، مرجع سابق، ١٠٨).

ويمكن للمناهج الجامعية أن تسعى إلى تعزيز ثقافة الجودة عن طريق :

* تنمية وعي واتجاهات الطلاب في التخلص من نزعات التعصب والعنف، وهذا يتطلب من تربية عصر المعلومات الاهتمام بتدريس تاريخ الحضارات، وتشجيع مهارات الحوار عبر الانترنت ، والتصدي لصراع الحضارات ، والخوف من الغريب ونبذ العنف.
* اكتشاف الآخرين من خلال اكتشاف الذات، ويتطلب هذا من تربية عصر المعلومات الاهتمام بتدريس الجغرافيا البشرية، وتعليم اللغات الأجنبية ، وتنمية الوعي بالثقافات والحضارات الإنسانية، واستغلال الوسائط المتعددة والإنترنت لنقل صورة أكثر دقة عما يجري خارج حدودنا.
* تنمية مهارات الحوار مع الآخرين ، ويتطلب ذلك الاهتمام بتربية مهارات التواصل، التفاوض الثقافي، تنمية القدرة على الإقناع، وهندسة الحوار.
* تنمية الرغبة في مشاركة الآخرين : ويتطلب ذلك تنمية مهارات القيادة، وتبادل الآراء والخبرات وتنمية روح التعاون . (للمزيد انظر، شريف، ٢٠٠٥، ٣٩-٤٠).

ب – *طرق التـدريس*: إن تعزيز ثقافة الجودة في المنظومة التعليمية الجامعية بتجاوز مقاربة إتقان التعلّم التقليدية التي تركّز على الاستظهار بدون فهم إلـى مواقـف متمركزة أكثر على الطالب يستطيع الطلبة مـن خلالهـا أن يختـاروا أهـدافهم الخاصة من التحصيل، وأن يتعلموا كيف يكونون أكثر فعالية، وكيـف يقيّمـون جودة عملهم، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق: (المجلة العربيـة للتربيـة، مرجـع سابق، ٥٩-٦٠).

- مشاريع بحث نشيطة تحث الطلبة على اختيار فرضيات المقارنة بين شواهد متناقضة واستخراج استنتاجات واضحة.
- تمارين في حل المشكلات تدفع الطلبة إلى البحث عن حلول لصنف معيّن من المشكلات.
- العمل الفريقي التعاوني المساعد على التشارك والعمـل الجمـاعي وعلـى احترام وجهات النظر المغايرة.
- تمارين لتطبيق المعارف بالتركيز على المواقف الحياتية.
- العناية بالطرق الحديثة في التدريس والتعليم لطريقة حل المشكلات، وأسلوب التعلم الاتقاني، والتعلم بالاكتشاف..

ج– *المناخ التنظيمي*: يتطلب المناخ التنظيمي إيجاد بيئة ملائمة للتعليم يتـوفر فيهـا التواصل المستمر بين المسئولين الإداريين وهيئة التعلـيم والطلبـة، وتضـمن تعاونهم من أجل تحسين جودة المؤسسة التعليمية بشـكل عـام، وكـذلك تـذليل الصعوبات التي تواجه منظومة التعليم الجامعي فيما يتعلـق بـالموارد البشـرية والمادية، ويمكن تفعيل وتحسين المناخ التنظيمي داخل الجامعة مما يكون له أكبر

الأثر في تعزيز ثقافة الجودة وذلك عن طريق: (المجلة العربية للتربية، مرجع سابق، ٨٤)

- توفر القناعة لدى كبار المسئولين في المنظومة التربوية بضرورة التحسين / التغيير. وأهميته بالنسبة إلى استمرارية تلك المنظومة وفعالية أدائها ومستوى تحصيل طلابها.
- وجود أهداف وخطط عمل واضحة ومتكاملة يعمل في إطارها وفي ضوئها كافة الأطراف المعنيين في المنظومة التربوية الجامعية، بمن فيهم واضعو السياسات ، والهيئات التنفيذية، المختلفة وهيئة التدريس والطلبة وأولياء الأمور ومكونات البيئة المحلية التي تعمل فيها تلك المنظومة.
- توفر المعلومات الصحيحة والدقيقة وتوفيرها لجميع الأطراف المعنية، حول مكونات عملية التغيير/ التحسين واعتمادها في كل القرارات التي تتخذ بشأنها، وتحسين تلك المعلومات كلما دعت الحاجة إلى ذلك.
- القيام باستقصاءات داخلية وخارجية لتقييم المسار الحالي وإجراء التعديلات اللازمة.
- إحداث مجلس للجودة للإشراف على مسار إدارة الجودة الشاملة وتعديله.
- وضع معالم للمنافسة بقصد مقارنة أداء المؤسسة بأداء المؤسسات أخرى.
- وضع مقاييس ومؤشرات للجودة تقيس بصدق أهداف المؤسسة ومراميها.
- تشكيل لجان وفرق ودوائر جديدة أو الاستعانة بأخصائيين جُدد عند الحاجة.
- تقدير التحسينات الحاصلة في الجودة ومكافآتها.
- توسيع قاعدة المشاركة في اتخاذ القرار بين العاملين بالجامعة.

- وضع نظم لتنمية حرية التفكير والقدرة على المناقشة والنقد لدى الطلاب.

د- أساليب التقويم: إن السعي لتحقيق جودة التقويم لا بد وأن يسبقه تصور للمؤشرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية المستخدمة عند تقييم الطالب والتعليم والمؤسسة التعليمية الجامعية(المجلة العربية للتربية، مرجع سابق، ١٢). وثمة إجراءات لدعم ثقافة الجودة من خلال برامج ونظم التقويم الجامعي وأهمها:(للمزيد انظر، حجى، ١٩٩٥، ٢٧٥-٢٧٦، وحدة توكيد الجودة، المجلة العربية للتربية، مرجع سابق، ١٣)

- تحقيق القناعة الكاملة من جانب أعضاء هيئة التدريس بأهمية تقويم الأداء الجامعي وتوكيد الجودة وذلك من خلال الندوات وورش العمل ونشر ثقافة التقويم بين أعضاء هيئات التدريس والطلاب والإداريين.
- القيام بأعمال المراقبة الداخلية للجودة بالكليات المختلفة بالجامعة، وتنفيذ آليات توكيد الجودة بالكليات.
- حث كليات الجامعة على طلب الاعتماد المؤسسي لهم والأكاديمي لبرامجهم من الهيئات المحلية والعالمية ذات السمعة المتميزة عند استعدادهم لذلك.
- متابعة تقويم وتطوير العملية التعليمية والحصول على اعتماد الدرجات العلمية الخاصة بالبرامج الدراسية والوحدات.
- تمكين الهيئات التي تجرى التقويم من العمل باستقلال شبه تامة.
- قيام المؤسسات والأقسام الجامعية بالتقويم الذاتي واشتراك الطلاب في ذلك .
- إجراء تقويم خارجي يقوم به خبراء زائرون.
- أن يفضي التقويم إلى توصيات كتابية يمكن العودة إليها للمقارنة وتحديد مجالات التطوير ومواطن الضعف المستعصية.

المراجع والهوامش

(1) James, Rieley, Total Quality management in Higher Education, Higher Education gor., Vol. 16. No. 2, 1992, P. 205.

(٢) محمد بن فاطمة (وآخر): دليل غدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠٥م، ص ص ١٤، ١٥.

(٣) المنجي بوسنينة: رؤية في ضبط الجودة لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ديسمبر ٢٠٠١م، ص ص ٣١، ٣٢.

(٤) عنيت دراسات عديدة بالمنطقة العربية بالتنظير لفكر الجودة، والترجمة لهذا الفكر، وكيفية الأخذ به في تعليمنا وجامعاتنا، ومن ذلك يمكن الرجوع إلى:

- أحمد سيد مصطفى: إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، القاهرة، ١٩٩٧م.
- سعاد بسيوني: إدارة الجودة الشاملة، مدخل لتطوير التعليم الجامعي بمصر، مجلة كلية التربية، العدد (٢٠)، الجزء (٣)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٦م.
- مراد صالح زيدان: مؤتمرات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٨م.
- فتحي درويش عشيبة: الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، بحث منشور في مؤتمر إدارة وتمويل التعليم العالي، إتحاد الجامعات العربية، ٢٠٠٠م.
- أحمد محمد برقعان: تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة أسيوط، ٢٠٠١م.

- عادل علوي (وآخرون): مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة عدن، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١٣)، العدد (٤٤)، يناير ٢٠٠٧م.

(٥) يمكن مراجعة:

- المجلة العربية للتربية: إدارة الجودة الشاملة في الوطن العربي، المجلد السابع والعشرون، العدد الأول، جماد الثانية ١٤٢٨هـ - يونيو ٢٠٠٧م، ص ١١.

(٦) هند غسان أبو الشعر: معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة آل البيت في الأردن نموذجاً ص ٢٠ في الموقع الآتي www. Jinan-edu.lb /conf/conflHs/1/6-20 doc

(٧) علي السلمي: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو، القاهرة: دار غريب للطباعة، ١٩٩٥، ص ٨.

(٨) محمد بن فاطمة وآخر: دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ص ١٤، ١٥.

(٩) محمد عوض الترتوري: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي، في الموقع التالي: www. almualem.net /maga /a 1002. html

(١٠) حمزة الرياشي: إعداد وتدريب معلم الرياضيات للتدريس بالحاسوب في الوطن العربي (ضرورة عصرية) المؤتمر السنوي الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان "كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير في الفترة من ٢٣- ٢٥ يناير ١٩٩٣م، ص ٥٢١.

(١١) مصطفى عبد القادر زيادة: استشراف مستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية؛ في محمد بن معجب الحامد وآخرون: التعليم في المملكة العربية السعودية "رؤية الحاضر واستشراف المستقبل" (الرياض: مكتبة الرشد، ط٣، ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م) ص ص ٣٥١،٣٥٠.

(١٢) نجوى يوسف جمال الدين: التحول من الصيغة التقليدية للجامعة " رؤية وصفية تحليلية" مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد الثاني عشر، أغسطس ٢٠٠٦م، ص ص ١٣٨، ١٣٩.

(١٣) يمكن مراجعة:

- محي الدين يعقوب الفيروز: القاموس المحيط،ط٢، بيروت، دار الجيل، ص ١٠١.
- Oxford Dictionary, 1993, P. 2527.

(١٤) محمد عوض الترتوري: مرجع سابق في الموقع: www . almualem.net / maga / a 1002. html.

(١٥) يمكن مراجعة:

- نجاة بنت محمد سعيد الصائغ: جاهزية الجامعات السعودية لاستخدام إدارة الجودة الكلية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بجامعات المملكة، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد الثاني عشر، أغسطس ٢٠٠٦م، (القاهرة: جامعة عين شمس، مركز التعليم الجامعي)، ص ص ٥٠: ٥٤ .

(١٦) المجلة العربية للتربية: إدارة الجودة الشاملة في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ص ٢٢؛ ٢٣.

(١٧) نجاة بنت محمد سعيد الصائغ: جاهزية الجامعات السعودية لإدارة الجودة الكلية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالمملكة، مرجع سابق، ص ٥٠.

(١٨) محمد عوض الترتوري : مرجع سابق، في الموقع: www. aL mualem. Net / Maya / a 1002. hTml

(١٩) المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط والاقتصاد: "الثقافة والتنمية"، الرياض، ١٤٢١هـ ص ص ٢٨، ٢٩.

(٢٠) في تحديد هذه المستويات الثقافية وتطبيقها على ثقافة الجودة، تم الرجوع إلى:

- محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ت، ص ص (١١٠- ١١٢).

(٢١) فورست باركي (وآخرون): فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس، ترجمة ميسون يونس عبد الله، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين ، ٢٠٠٥م، ص ص ٣٣٢،٣٣٥ .

(٢٢) أحمد أبو زيد (دراسات في الإنسان والمجتمع والثقافة)، الجزء الثاني، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ١٩٩٦م، ص ص ٩٠٢، ٩٠٣.

(٢٣) نفس المرجع السابق، ص ٨٩١.

(٢٤) محمد بن فاطمة(وآخر): دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ص (١٩- ٢١).

(٢٥) ريتشارد كابر: الجودة مدخل المشاريع المتتالية، دليل عملي للأفراد والفرق والتنظيمات، ترجمة علي الهاشمي، معهد الإدارة العامة، الرياض، ١٤٢٠هـ، ص ص (٢٩١- ٢٩٣).

(٢٦) محمد ناجي دعبس: إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، في الموقع التالي:

www.26 sep net/news week article.php? ing=Arabic & sid=24848.

(٢٧) عليان عبد الله الخولي: تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني: ورقة عمل أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية وإدارة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة ٣ – ٢٠٠٤/٧/٥م، ص٦.

(٢٨) هند غسان أبو الشعر: معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي، مرجع سابق، ص ١٣.

(٢٩) المجلة العربية للتربية: إدارة الجودة الشاملة في الوطن العربي، مرجع سابق، ص١٤.

(٣٠) هند غسان أبو الشعر، مرجع سابق، ص ١٤.

(٣١) ناجي رجب سكر: تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد العاشر، يناير ٢٠٠٦م، ص ٢٤٨.

(٣٢) يمكن مراجعة:

- عليان عبد الله الخولي: تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي، مرجع سابق، ص ٨.
- هند غسان أبو الشعر، مرجع سابق، ص ٢.

(٣٣) نظم الاعتماد ومشروع القانون الخاص بإنشاء الهيئة القومية وضمان جودة التعليم، في الموقع التالي: www.marchgonline.net/hetm%20 files/Gawda2.htm

(٣٤) المرجع السابق

(٣٥) ناجي رجب سكر: تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة، مرجع سابق، ص٢٤٩.

(٣٦) وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي في الموقع التالي: File://f:/QAA internatianally.htm

(٣٧) ناجي رجب سكر: تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة، مرجع سابق، ص٢٥٠.

(٣٨) خالد بن عبد الله بن دهيش وآخرون: الإدارة والتخطيط التربوي، أسس نظرية وتطبيقات عملية، الرياض، مكتبة الرشد، ط٢، ١٤٢٧هـ – ٢٠٠٦م، ص ٢٧.

(٣٩) المرجع السابق، ص ٢٧

(٤٠) صلاح عبد الحميد وفدوى فاروق : الإدارة والتخطيط التربوي، الرياض، مكتبة الرشد، ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م، ص١٣.

(٤١) يمكن مراجعة:

- نجوى يوسف جمال الدين: التحول إلى الصيغة التقليدية للجامعة، مرجع سابق، ص ١٨٨

(٤٢) يسري حسين عبد الهادي : قيادة التغيير في الإدارة التربوية: مجلة المعرفة، العدد (١٤٣)، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، صفر ١٤٢٨ هـ مارس ٢٠٠٧م، ص ١٠٦.

(٤٣) المرجع السابق ، ص ١٠٦.

(٤٤) هند غسان أبو الشعر، مرجع سابق ، ص ١٤.

(٤٥) وحدة توكيد الجودة على الموقع: www. aun. Edu- eg/fac –nursing/quality % 20 unit/nersainga 2. html.

(٤٦) أسامة ماهر حسن : مقياس تقدير الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الجدارة، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد الحادي عشر، القاهرة- جامعة عين شمس، ابريل ٢٠٠٦ ، ص ٤٦.

(٤٧) يمكن مراجعة:

- عليان عبد الله الحولي : تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، مرجع سابق، ص ص ٦،٧
- نجوى يوسف جمال الدين: التحول إلى الصيغة التقليدية للجامعة، رؤية وصفية تحليلية ، مرجع سابق، ص ص ١٤٩ ، ١٨٦.

(٤٨) المجلة العربية للتربية: إدارة الجودة الشاملة في التعليم في الوطن العربي، مرجع سابق، ص٥٢

(٤٩) اليونسكو: المؤتمر العالمي للتعليم العالي: "التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، الرؤية والعمل"، باريس، ١٩٩٨م، ص ص (٣٨- ٣٩).

(٥٠) يمكن مراجعة:

- فيد ريكو مايور : ترجمة محمد جلال عباس: سياسة تغيير وتطوير التعليم العالي: مستقبل التربية العربية، المجلد الأول. العدد الثاني. ابريل ١٩٩٥، ص ٢٣٧.

(٥١) المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف: التربويون العرب يكتبون وثيقتهم (مدرسة المستقبل)، مجلة المعرفة، عدد ٦٤، رجب ١٤٢١هـ أكتوبر ٢٠٠٠م .

(٥٢) نجوى يوسف جمال الدين: التحول إلى الصيغة التقليدية للجامعة، مرجع سابق، ص ١٤٨.

(٥٣) سلامة صابر العطار وسعيد إبراهيم عبد الفتاح: البحث التربوي وعملية صنع القرار ورسم السياسة التعليمية في ج. م. ع (دراسة تحليلية نقدية)، مؤتمر السياسات التعليمية في الوطن العربي في الفترة من ٧- ٩ يوليو ١٩٩٢م (جامعة المنصورة- رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة – المؤتمر الثاني عشر) ص ٢٥٥

(٥٤) المرجع السابق، ص ٢٥٥.

(٥٥) راجع : سعيد إسماعيل على: أعمدة عشرة لسياسة التعليم، مجلة دراسات تربوية، المجلد السادس، الجزء (٣٣) ، ١٩٩١م، ص ص ١٣– ١٨ .

(٥٦) المجلة العربية للتربية: إدارة الجودة الشاملة في التعليم في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ٦٤.

(٥٧) يمكن مراجعة :

- نجاة بنت محمد سعيد الصائغ: جاهز به الجامعات السعودية لاستخدام إدارة الجودة، مرجع سابق ، ص ٥٩
- نجوى يوسف جمال الدين: التحول إلى الصيغة التقليدية للجامعة رؤية وصفية تحليلية، مرجع سابق ص ص١٣٧،١٣٦
- المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف : التربويون العرب يكتبون وثيقتهم، مرجع سابق، ص ص ٥٨، ٥٩

(٥٨) عبد المنعم المشاط: التعليم والتنشئة السياسية ، مجلة مستقبل التربية العربية – المجلد الأول – العدد(٢) ابريل ١٩٩٥، ص ١٠٩.

(٥٩) المرجع السابق، ص ١٠٨.

(٦٠) يمكن مراجعة:

- سهير محمد صادق شريف: متطلبات إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية، دراسة ميدانية مجلة دراسات فى التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، العدد ٩ أكتوبر ٢٠٠٥م، ص ص ٣٩، ٤٠.

(٦١) المجلة العربية للتربية: إدارة الجودة الشاملة في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ص ٥٩، ٦٠.

(٦٢) المرجع السابق، ص ٨٤.

(٦٣) المرجع السابق ، ص١٢.

(٦٤) يمكن مراجعة:

- أحمد إسماعيل حجي: التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، أبريل ١٩٩٥م، العدد (٢)، ص ص ٢٧٥، ٢٧٦.
- وحدة توكيد الجودة على الموقع: www. aun. Edu- eg/fac –nursing/quality % 20 unit/nersainga 2. html.
- المجلة العربية للتربية: إدارة الجودة الشاملة في الوطن العربي، مرجع سابق، ص ١٣.



إستراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول

د. عبد العزيز أحمد داود*

مقدمة البحث:

تعرض المجتمع الدولي في العقدين الأخيرين إلى عدد كبير من المتغيرات شملت جميع أوجه الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ولم تعد الصناعة هي أساس التقدم الوحيد بل ظهر متغير جديد هو ثورة المعلوماتية، وأصبحت الدول التي تمسك بناصية هذه الثورة هي الدول ذات معدلات التقدم الكبيرة وذات التأثير في الأوضاع العالمية السياسية والاقتصادية .

ولقد فرضت التغيرات المحيطة بالجامعات ضرورة الأخذ بمنهج التخطيط الإستراتيجي لبناء أجيال قادرة على مواجهة هذه التغيرات بفكر جديد يتجاوز حدود الواقع ويستشرف المستقبل بما يحمله في طياته من تهديدات وفرص متاحة، ومن هنا يأتي توجه الجامعات نحو ضمان الجودة والاعتماد وإنشاء بعض الدول هيئات قومية مستقلة للاعتماد وضمان الجودة في محاولة لتقنين الممارسات السابقة وتطويرها بحيث تتسع عملية التقييم وضمان الجودة لتشمل تقييم على المستوى القومي، وتقييم ذاتي من الجامعات نفسها، وتقييم خارجي من الجهات أو اللجان الأكاديمية المماثلة والمتخصصة، إضافة إلى التقارير الدورية التي تنشرها الجامعات عن أدائها لوظائفها التعليمية والبحثية والمجتمعية (مخيمر، ٢٠٠٥، ص١٥٣) .

---

* مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية – كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

ولهذا أصبح الاعتماد الأكاديمي اتجاها عالميا يعول عليه كثيرا في شتى الأنشطة والإجراءات ذات العلاقة بإنشاء المؤسسات أو البرامج التعليمية (الخطيب، والجبر،١٩٩٩م، ص٢٠)، نظرا للارتباط الوثيق بين نظام الاعتماد الأكاديمي ونظام الجودة في التعليم الجامعي (سلامة، والنبوي، ١٩٩٧، ص٢٣)، حيث يعتبر الاعتماد الأكاديمي مقياسا للجودة، فالجامعات التي تحصل على الاعتماد تستطيع أن تدعي أنها تطبق عمليات أو معايير الجودة .

ويتطلب تطبيق نظام الإعتماد الأكاديمي عدة خطوات منها تطوير المعايير، والتقييم الذاتي ومراجعة النظير، ثم إتخاذ القرار إما بالإعتماد أو عدم الإعتماد بناءً على المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال التقييم الذاتي ومراجعة النظير (Lenn, 2004, P. 25). وفي الولايات المتحدة الأمريكية يعتبر الإعتماد الأكاديمي هو الطريقة الأساسية التي يتم من خلالها ضمان جودة مؤسسات التعليم وبرامجها، حيث يعتمد الإعتماد على الدراسة الذاتية التي تقوم بها الجامعات والكليات والبرامج بهدف تطوير المعايير والسياسات والإجراءات للتقييم الذاتي ومراجعة النظير ؛ وهيئات الإعتماد الأكاديمي خاصة ولا تهدف للربح، ولكل هيئة إعتماد لائحتها الداخلية التي توضح الإطار العام لعملية الإعتماد (Council for Higher Education Accreditation,2002, P. 3). وفي المملكة المتحدة دخل الإعتماد ضمن نظام تقويم الجودة الكلية، ويعتبر أكثر شمولا من حيث الأهداف والوظائف والنواتج، وقد بدأ بمنظومة التعليم قبل الجامعي بما يسمى التفتيش الذي تحول خلال العقد الأخير من القرن العشرين إلى نظام مراقبة المستويات التعليمية، وإنتقل إلى التعليم الجامعي، حيث أصبحت عملية التقويم مسئولية

مؤسسات مستقلة غير حكومية تدعمها الدولة (المجالس القومية المتخصصة ،٢٠٠٠، ص ص ١٥٤ ، ١٥٥).

وفي اليابان يتم إعتماد الجامعات اليابانية من خلال نظامين هما الإعتماد وإعادة الإعتماد ويمنح الإعتماد للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الإعتماد، أما إعادة الإعتماد فيمنح بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الإعتماد الأول بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على الإعتماد، ويمنح كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة إعتماد من قبل . ولابد أن يمر على إنشاء الجامعات أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الإنضمام لعضوية الهيئة **(Japan University Accreditation Association , P. 2)** .

وفي مصر وسعياً نحو تطوير الأداء الجامعي فقد أصدر المجلس الأعلى للجامعات قرارا في ٢٤ مايو ١٩٨٩ بإنشاء لجنة عليا لتطوير الأداء الجامعي تختص بوضع معايير ومقاييس للأداء الجامعي (وزارة التعليم العالي، ١٩٨٩، ص٤)، وكان من نتائج مشروع المعايير القومية للتعليم التوصية بإنشاء مؤسسات وهيئات أكاديمية لضمان جودة تطبيق المعايير (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٤، ص٩٩). حيث تشير تقارير المؤتمر القومي للتعليم العالي أن مختلف مراحل التعليم في مصر وخاصة التعليم العالي في حاجة إلى استخدام آلية للجودة تتآلف من ثلاثة عناصر أساسية هي : تحديد المرجعيات (المعايير القياسية أو المستويات)، وضمان الجودة للمؤسسة التعليمية وذلك من خلال آلية التقويم الداخلي الذاتي للجودة، وتدقيق الجودة الكلية للمؤسسة التعليمية

وذلك من خلال التقويم الخارجي للجودة الذي تقوم به هيئة أو وكالة خارجية (محمد ٢٠٠٧م ، ص١٥) .

وإستمرار لهذا الجهد، تم إنشاء اللجنة القومية لمتابعة تنفيذ مشروع تطوير الأداء الجامعي والإعتماد بالقرار الوزاري رقم (١٥١٥) لعام ٢٠٠١م بهدف مساعدة مؤسسات التعليم العالي على إنشاء وتطبيق نظم تقييم الأداء وضمان الجودة والمساهمة في وضع المعايير والضوابط القياسية لإعتماد البرامج والمؤسسات التعليمية في مصر طبقا للمعايير الدولية (**وزارة التعليم العالي ، ٢٠٠١م ،ص١**).

وقد ازدادت الحاجة إلى أهمية نظام الاعتماد الأكاديمي خاصة مع تزايد الحراك الدولي للطلاب والباحثين وأساتذة الجامعات، ومع تزايد حدة المنافسة بين الجامعات المختلفة محليا وإقليميا وعالميا، وبعد صدور قانون إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وهي هيئة حكومية تختص باعتماد الشهادات الدراسية على غرار الهيئات الأجنبية الموجودة في الخارج وبما يتفق مع المعايير المحلية والإقليمية والعالمية (**وزارة التعليم العالي**، ٢٠٠٤م ، ص١)، مما يتطلب ضرورة التعرف على خبرات بعض الدول في مجال الإعتماد الأكاديمي وكيفية الاستفادة منها في وضع إستراتيجية للإعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية .

مشكلة البحث:

على الرغم مما يشهده التعليم الجامعي في الفترة الحالية من إهتمام بعد تزايد عدد المؤسسات الجامعية الحكومية والخاصة، إلا أن هذه الزيادة قد واكبها عدم تطوير في بعض البرامج أو المناهج التعليمية مع الإنخفاض في مستوى الخدمات التي تقدمها الجامعات (عبد الهادي ،٢٠٠٥م ، ص٤٠)، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التعليم

الجامعي في مصر يفتقد إلى تطبيق معايير الجودة والإعتماد ويتضح ذلك من خـلال مـا يلـي(سليـم، ٢٠٠٥م، ص١) (الشافعـي، ونـاس، ٢٠٠٠م، ص ص ٧-١١) (زيـدان، ١٩٩٩م، ص٤١٧) (هاشـم، ٢٠٠٥م، ص١١) (السعـودي، ٢٠٠٨م، ص٢٧) :

- عدم وجود قياس دقيق للحكم على نواتج العملية التعليمية سواء على مستوى البرنـامج التعليمي أو على مستوى المؤسسة الجامعية نفسهـا .
- غياب آليات متطورة لمراجعة البرامج وتقييمها وإعادة النظر في المناهج والمقررات .
- ضعف التوعية بأهمية تطبيق نظم الجودة والإعتماد بالتعليم الجامعي .
- البطء في إستجابة الجامعات لمطالب التغير والتطور والتحسين المستمر نظـرا لتعقيـد الإجراءات البيروقراطيـة والإداريـة .
- ضعف قدرة الجامعات الحكومية على الإسـتجابة السـريعة والمتلاحقـة للمتغيـرات المجتمعيـة .
- إنحصار بعض الجامعات الحكومية في الحيز المحلي وعدم إنطلاقها إلى التعامـل مـع المصادر العالميـة .
- الإنفصال بين المؤسسات الجامعية ومتطلبات التنمية في المجتمـع .
- جمود الخطط الدراسية والمقررات والمناهج وضعف ملاحقتها لمعطيات العصـر .
- عدم الإعتراف ببعض الشهادات التي تمنحها الجامعات المصـرية وفقـدان مصـداقية بعضهـا .
- عدم وجود نظم متطورة لإعداد أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم بمـا يكفـل تنميـة قدراتهـم .

- قصور المرافق والتجهيزات، فضلا عن قلة قيام مؤسسات التعليم العالي بالصيانة الوقائية للمرافق ولا المواظبة على الصيانة العلاجية .
- نمطية أعمال الإختبارات وجمود صيغ تقييم الطلاب .
- عدم التنويع في أساليب التدريس، والإعتماد بشكل كبير على نمط الإلقاء والتلقين وأسلوب المحاضرة في أغلب الأحيان .
- القصور في تطوير وتنويع أساليب ومعايير التقويم المستخدمة لقياس وتقويم مستوى الأداء الإداري والأكاديمي .
- ضعف الترابط بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع .
- إنعدام المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وإحتياجات التنمية الشاملة بالدولة .

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

كيف يمكن وضع إستراتيجية مقترحة للإعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول ؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة التالية :

١ – ما الإعتماد الأكاديمي، وما هيئاته، ومعاييره وإجراءاته ؟

٢ – ما خبرات بعض الدول في مجال الإعتماد الأكاديمي بالجامعات وإمكانية الإفادة منها ؟

٣ – ما واقع الجهود المصرية في مجال الإعتماد الأكاديمي بالجامعات ؟

٤ – ما الإستراتيجية المقترحة للإعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية ؟

أهداف البحث :

يهـدف البحث الحالـي إلـى :

١ – التعرف على مفهوم الإعتماد الأكاديمي وهيئاته ومعاييره وإجراءاتـه .

٢ – التعرف على خبرات بعض الدول في مجال الإعتماد الأكاديمي بالجامعات وإمكانيـة الإفادة منهـا .

٣ – الوقوف على واقع الجهود المصرية في مجـال الإعتمـاد الأكـاديمي بالجامعـات المصريـة .

٤ – التوصل على إستراتيجية مقترحة للإعتماد الأكاديمي بالجامعات المصريـة .

حدود البحث ومحاوره :

١– يقتصر البحث الحالي على الخبرات التاليـة :

أ – **الولايات المتحدة الأمريكية** : حيث تتعدد هيئات الإعتماد الأكاديمي، ويـتم بمشـاركة الإتحادات المهنية الوطنية في بعض القطاعات والتخصصات المهنيـة . وتعتبـر خبرة الولايات المتحدة الأمريكية من أكثر الخبرات عمقا، نظرا لتاريخها الطويـل الذي يعود إلى أكثر من قرن من الزمان، حيث تأصلت ثقافة الإعتمـاد وأصـبحت جزءا من النسيج الثقافي للمجتمـع .

ب – المملكـة المتحـدة : بإعتبارها من الدول الرائـدة فـي مجـال ضـمان الجـودة والإعتماد الأكاديمي، كما أن نظامها لضمان الجودة والإعتماد الأكـاديمي قـد تـم إستعارته من قبل العديد من الدول .

ج – اليابـــــــــــان : بإعتبارها من الدول المتقدمة، كما أن لها خبرة طويلة في هـــذا المجال، حيث أن هيئة الإعتماد الأكاديمي بها قد تأسست عام ١٩٤٧م .

٢ – يتناول البحث الحالي الإعتمـــاد الأكاديمي من حيث المحاور التاليـــة :

أ – أهداف الإعتماد الأكاديمـــي .	ب – هيئات الإعتماد وتنظيماتـــه .

ج – معايير الإعتماد ومجالاتـــه .	د – إجراءات الإعتماد ومراحلـــه .

مصطلحات البحث:

- **الإستراتيجيـة Strategy :**

الإستراتيجية بمفهومها العسكري هي الفن المستخدم في تعبئة وتحريك المعـــدات الحربية بما يمكن من السيطرة على الموقف والعـــدو بصـــورة شـــاملة **(Hornby, & Gimson,1985, P. 242)**. وتعرف بأنها " خطط وأنشطة المنظمة التي يـــتم وضـــعها بطريقة تضمن تحقيق درجة من التطابق بين رسالة المنظمة وأهدافها، وبين هذه الرســـالة والبيئة التي تعمل فيها بصورة فعالة وذات كفاءة عالية " (الحسينـــي،٢٠٠٠م ، ص١٣) . وإذا كانت الإستراتيجية خطة عمل شاملة ومتوسطة أو بعيدة المدى توضـــع قبـــل القيـــام بالعمل لتحدد إجراءاتـــه المستقبلية، فإن الإستراتيجية في البحث الحالي عبارة عن أهداف وخطط وأنشطة تتعلق بتحقيق التوازن بين موارد المؤسســـة الداخليـــة وظـــروف البيئـــة الخارجية المحيطة بها، بما يحقق للمؤسسة أهدافها وتحقيق الجودة في مخرجاتهـــا .

- **الإعتماد الأكاديمي Academic Accreditation:**

الإعتماد في اللغة من اعتمد ويقال : اعتمدت على الشئ : اتكأت عليه، وإعتمدت عليه في كذا : أي اتكلت عليه . ويعني ضمناً الموافقة والإجازة للقيام بأي أمر بناءً على الإعتماد المعطى (ابن منظور، ٢٠٠٣م ، ص٤٣٣) .

أما الإعتماد إصطلاحا فيعني :

– "الإعتراف بالمؤسسة التعليمية من قبل الروابط أو التنظيمات المهنية في ضوء الوفاء بتحقيق متطلبات ذلك الإعتراف"(Good, 1973, P. 6) .

– "إعطاء إجازة أو ترخيص يعترف بأن المؤسسة التعليمية تحتفظ بالمعايير التي تؤهلها للإنضمام إلى إتحاد المؤسسات المماثلة والتي تؤهل خريجيها للإلحاق بالمؤسسات الأعلى والأكثر تخصصاً أو بالأعمال المهنية المتخصصة " (Webster's,1976 , P. 13).

– "العملية التي من خلالها تعترف هيئة أو وكالة بمؤسسة تعليمية – جامعة أو كلية أو برنامج دراسي داخل مؤسسة – لأنها نفذت المعايير التي حددتها من قبل" (Deighton, 1971 ,P. 54) .

– "العملية التي يشارك في إتمامها المسئولون عن المؤسسة أو الروابط التي تمنح الإعتراف العام بها وتسعى هذه العملية إلى مطابقة أداء المؤسسة بمتطلبات المؤهلات والمستويات التعليمية" (فلية، و الزكي ، ٢٠٠٤م ، ص٥٥) .



- "عبارة عن المكانة أو الصفة العلمية التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل إستيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوية" **(طعيمة، و البندري ، ٢٠٠٤م ، ص٤٢٩)** .

ومما سبق يمكن القول أن الإعتماد الأكاديمي مجموعة من العمليات والإجراءات التي تقوم بها الهيئة المنوط بها الإعتماد من أجل التحقق أن الجامعة أو المؤسسة التعليمية تتحقق فيها الشروط وتتوفر بها الإمكانيات المادية والبشرية وبما يتناسب مع الأهداف المراد تحقيقها ؛ وإعطاء حكم حول مدى كفاءة وأهلية هذه المؤسسة للقيام بمسئولياتها المناطة بها والمراد أدائها بصورة جيدة .

- **ضمان الجودة Quality Assurance:**

يعرف ضمان الجودة بأنه " نظام أساسه منع وقوع الخطأ **Prevention – based** وضمان الأداء الجيد من أول مرة، فهو يعتبر نظاما وقائيا " **(عبد النبي، ١٩٩٦م ، ص٢٨)** .

كما أنه نظام يؤكد على أن الأهداف قد تحققت بالفعل، وفي الوقت ذاته يشير إلى العمليات المخططة لدعم وتشجيع كل المشتركين في العمل ومراجعة أعمالهم بإستمرار لضمان جودة النواتج، هذا بالإضافة إلى المحافظة على الجودة من أجل إستمرارها وتحسينها **(بيومي ، ٢٠٠٢م ، ص٧١١)** .

ويشير مفهوم ضمان الجودة إلى مجموعة الأنشطة التي تتخذها مؤسسة أو منظمة أو برنامج دراسي لضمان معايير محددة وضعت مسبقا لمنتج أو خدمة ما يتم بالفعل

الوصول إليها بإنتظام، وهدف هذه الأنشطة أو العمليات هو تجنب عيوب في المنتجات أو الخدمـــات (Lenn, 2004, P. 4) .

منهج البحث :

يستخدم البحث مدخل تحليل النظــم **System Analysis Approach** بإعتبار أن الإعتماد الأكاديمي يمثل منظومة تتكون من أجــزاء متفاعلــة عضــويا (مــدخلات وعمليات ومخرجات) وكذلك وصف وتحليل بعض الخبرات العالمية في مجال الإعتمــاد الأكاديمي بالجامعـــات، فضلا عن إستخدام أسلوب التحليل الربـــاعي **SOWT** للتعــرف على البيئة الداخلية : جوانب القــوة **Strengths** وجوانــب الضــعف **Weaknesses**، والبيئة الخارجية : الفرص **Opportunities** والتهديــدات **Threats** لنظــام التعلــيم الجامعي بهدف الإستفادة من ذلك في وضع إســتراتيجية مقترحـــة للإعتمـــاد الأكـــاديمي بالجامعات المصرية .

الدراسات السابقة:

أولا: الدراســات العربيــة:

١- "معــايير مقترحــة للاعتمــاد الأكــاديمي والمهــني لبــرامج إعــداد المعلمــين في الجامعات العربيــة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أغــراض التقــويم والإجــازة لبــرامج إعـــداد المعلمين، والتعرف على الإتجاهات الحديثة في تحديد وقياس وفاعلية بـــرامج مؤسســـات إعداد المعلمين، والوقوف على الوضع الحالي لمؤسسات إعداد المعلمين في دول الخلـــيج

العربي، وأستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى نموذج مقترح للإعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج مؤسسات إعداد المعلمين بالجامعات العربية .

٢- "دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية وإمكانية الافادة منها في جمهورية مصر العربية ".

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الإعتماد الجامعي وأهميته كمدخل لتحقيق جودة التعليم الجامعي في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية، وإستخدمت الدراسة مدخل النظم، وتوصلت إلى تصور مقترح لإعتماد جامعي مصري يضمن لها تحقيق جودة تعليمية من خلال ثلاثة محاور هي : هيئات الإعتماد، ومعايير الإعتماد ومستوياته، وإجراءات الإعتماد وعملياته.

٣- "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية".

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الإعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، وأهدافه ومبادئه، وتوضيح عناصر الإعتماد ومعاييره وإجراءاته ومراحله ؛ وتوصلت إلى أن أهم عناصر الإعتماد الأكاديمي ومعاييره هي : الأهداف، والإدارة، والمنشآت، والبرامج ومحتواها وإحتياجاتها، ومصادر التمويل وكفايتها، وأعضاء الهيئة التعليمية، وشروط القبول، ونظام التقويم والإختبارات .

٤- "إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم، دراسة ميدانية".

هدفت الدراسة إلى توضيح الأبعاد الإدارية للإعتماد الأكاديمي في التعليم كما يراه الأكاديميون والإداريون في المملكة العربية السعودية، وتحديد الأبعاد المكونة لمفهوم

الإعتماد الأكاديمي ورؤى أعضاء المجالس العلمية في الجامعات السعودية إزاء أهميته من الناحية الأكاديمية والتنظيمية، والمتطلبات اللازمة لإدارته، وتوصلت الدراسة إلى موافقة أعضاء المجالس على مفهوم الإعتماد بإعتباره صيغة لقياس كفاءة المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال هيئة مستقلة عن الأجهزة التعليمية الأخرى .

٥- "الإعتماد الأكاديمي كنموذج تقويمي فعال في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي – رؤية تنظيرية تحليلية لمحاولة الاستفادة منه في الجامعات المصرية".

هدفت الدراسة توضيح مفهوم الإعتماد الأكاديمي مع توضيح الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ومبادئه وخطواته، والمعايير التي يستند عليها، وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بهدف رصد الخطوات ومراحل الإعتماد الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أهمية إجراء تعديلات في قانون تنظيم الجامعات، وإعادة صياغة الحقوق والواجبات في إتجاه فلسفة تقويم الأداء الجامعي وضرورة تأسيس نظام للمعلومات لتوفير البيانات والتقارير اللازمة لتقويم الأداء الجامعي بمستوياته المختلفة .

٦- "معايير مقترحة للإعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي الخاص في ضوء خبرات بعض الدول".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مؤسسات التعليم العالي، وتوضيح مفهوم الإعتماد الأكاديمي والمهني بالتعليم العالي الخاص، وخبرات بعض الدول في هذا المجال، وتوصلت إلى نتائج من أهمها ضرورة تحقيق المؤسسة أو البرنامج الحد الأدنى لمعايير الإعتماد لتي تحصل على الإعتماد، ويتم ذلك في ضوء معايير واضحة ومحددة وموثوق فيها كل (٣ – ٥) سنوات، وتوصي الدراسة أن تكون هناك مؤسسة وطنية للإعتماد

الأكاديمي والمهني للتعليم العالي ذات صفة حكومية أو شبه حكومية، وإنشاء قاعدة معلومات تشمل الجامعات الحكومية والخاصة وتحتوي على جميع الإحصاءات والإجراءات الإدارية .

٧- "الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة في التعليم".

هدفت الدراسة إلى التعرف بنظام الإعتماد (المؤسسة والمهني) وأهدافه وفلسفته ومراحله وعرض لبعض الخبرات الأجنبية في مجال الإعتماد المهني للمعلم، والوقوف على بعض الصعوبات التي قد تواجه تغيير وتطبيق نظام الإعتماد المهني للمعلم في الواقع. وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها أن الإعتماد المهني لابد أن يكون شرطا أساسيا لمزاولة العمل بالتدريس، وأنه يشترط لتجديد الترخيص أن يحقق المعلم تقدما ملحوظا في الجانب التخصصي والكفاءة في التدريس والتعامل مع تكنولوجيا التعليم .

٨- "رؤية مستقبلية لكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أوجه القصور التي تعاني منها كليات التربية في مصر، والتعرف على مفهوم الإعتماد الأكاديمي بما في ذلك مفهومه وفلسفته وأنواعه وهيئاته وإجراءاته، وعرض لخبرات بعض الدول التي حققت تقدما في مجال تطبيق الإعتماد الأكاديمي بهدف الإستفادة في التوصل إلى صيغة مناسبة لنظام إعتماد أكاديمي يتماشى مع ظروف المجتمع المصري . وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لما ينبغي أن تكون عليه كليات التربية سعيا لتحقيق الجودة وتحسين الأداء داخلها .

٩- "تصور مقترح لتطبيق الاعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي في مصر".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الإعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي، وأنواعه، وإجراءاته، ومراحله، والتعرف على خبرات وتجارب بعض الدول في تطبيق نظام الإعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي فيها، بهدف الإستفادة في وضع تصور مقترح لكيفية تطبيق الإعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي بمصر . وتوصلت الدراسة إلى ضرورة وضع معايير قومية للتعليم الجامعي بهدف تحقيق الجودة الشاملة، وأهمية تشكيل هيئة الإعتماد الأكاديمي بحيث تكون هيئة مستقلة تحاول وضع معايير ومحكات لإعتماد المؤسسات التعليمية وبرامجها .

١٠- "ضمان جودة ومعايير إعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر – تصور مقترح".

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي وإعتمادها في ضوء خبرات بعض الدول، والتعرف على مبررات الحاجة إلى ضمان الجودة والإعتماد في مؤسسات التعليم العالي، وإستخدمت الدراسة بعض تقنيات المنهج المقارن وكذلك أسلوب تحليل النظم، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إتاحة الفرص لمشاركة الأفراد العاملين بمؤسسات التعليم العالي في تحقيق ضمان الجودة داخلها مع الإستفادة من الخبرات العالمية في مجال ضمان الجودة والإعتماد بمؤسسات التعليم العالي.

١١- "استشراف مستقبل نظم الاعتماد المؤسسي للجامعات المصرية، دراسة حالة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الجودة والإعتماد، وتحديد نظم الإعتماد، وأنواعه وتشخيص واقع الأداء في مركز ضمان الجودة والإعتماد بجامعة عين شمس، وتحديد المعايير القياسية الجامعية لنظم ضمان الجودة وتحقيق الإعتماد . وإستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب دراسة الحالة . وتوصلت الدراسة لبعض المؤشرات المستقبلية لنظم الإعتماد المؤسسي للجامعات المصرية والتي من أهمها أن يتم تحديد الميزانيات المخصصة للجامعات سواء من الجهة الحكومية أو غير الحكومية بالإعتماد على مدى تحقيق هذه الجامعات لنظم الجودة والإعتماد .

١٢- "إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول".

هدفت الدراسة التعرف على خبرات بعض الدول في مجال إعتماد مؤسسات إعداد المعلم، وكذلك إمكانية الإستفادة منها في وضع إستراتيجية لتطبيق معايير الإعتماد في كليات التربية في مصر، وإستخدمت الدراسة مدخل النظم، وبعض تقنيات المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الإعتماد مع تقديم بعض المقترحات التي تساعد على تفعيل تطبيق هذه الإستراتيجية .

١٣- "الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الإعتماد وأنواعه ومعاييره ومبررات تطبيقه في التعليم العالي، وكذلك التعرف على خبرات وتجارب بعض الدول في مجال الإعتماد وضمان الجودة، وإستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع الإستعانة بالمنهج

المقارن، وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لتطبيق نظام الإعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي المصري .

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

١ – " الاعتماد وضمان الجودة الأكاديمية " .

هدفت الدراسة التعرف على نظام الإعتماد وضمان الجودة الأكاديمية في المؤسسات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية، مؤكدة على ضرورة تجويد عمليات التعليم والتعلم والتي تشمل كل من التعلم والتدريس في الجامعات والكليات حتى تواكب التغيرات التي يشهدها العالم، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها تحديد بعض المجالات التي يمكن التغيير بها، وإحداث تغيير في نظم الإعتماد المؤسسي الذاتي، وضرورة إحداث نوع من التغيير في قوانين الإعتماد وضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي بحيث يتضمن بعض المفاهيم مثل المحاسبية والمراجعة الشاملة، والتقويم المؤسسي .

٢ – "دراسة مقارنة بين ضمان الجودة في التعليم العالي في كل من أمريكا وإنجلترا".

هدفت الدراسة التعرف على الركائز الأساسية لنظم ضمان الجودة والإعتماد التي يستند عليها كلا من النموذجين، وتوصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من وجود بعض أوجه التشابه بين النموذجين إلا أنه توجد بعض الإختلافات، حيث يعتمد النموذج الإنجليزي على مراجعة الجودة الداخلية، وعمليات تقييمها وضمان الجودة المتمركز حول

المعايير، بينما يستند النموذج الأمريكي على الإعتماد المؤسسي والإعتمـــاد التخصصـــي، ومؤشرات الأداء، وتقييم مخرجات ونتائج الطالب وتقييم البرامج التعليميـــة .

٣- "الاعتماد في الجامعات التركية " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب التي أدت إلى تطبيق نظام الإعتماد في مؤسسات التعليم الجامعي، والتعرف على التغيرات العالمية وتأثيرها على التعليم الجامعي بتركيا، والجهود المبذولة في تطبيق نظام الإعتماد . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة مـــن النتائج أهمها ضرورة تطبيق نظام الإعتماد في المجالات المختلفة للتعليم الجامعي بتركيا، وتأسيس هذا النظام وفق ما هو متبع في دول الإتحـــاد الأوربي الأخرى .

٤- "مداخل لضمان جودة وإعتماد البرامج التعليمية . خبرات من أستونيا والمملكة المتحدة ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض مداخل ضمان الجودة والإعتماد في كـــل من أستونيا والمملكة المتحدة، والتعرف على أبعاد الإعتماد وضمان الجـــودة والتحـــديات التي تؤثر عليها، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منهـــا أن نظـــام الإعتمـــاد وضمان الجودة في المملكة المتحدة يعتمد على بعض الإجراءات الداخلية والخارجية، أمـــا في أستونيا فيعتمد على التقييم الذاتي لمؤسسة، وتقييم الأفراد حيث يوجد ثلاثة أنواع مـــن الإعتماد وهي مؤسسات معتمدة، ومؤسسات معتمدة بشروط، ومؤسسات غير معتمـــدة.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص عدد من المؤشرات أهمها مايلـــي :

- تطوير التعليم الجامعي هدف أساسي لكافة الجامعات على المستوى العالمي والمحلي، ويرجع ذلك لأهمية هذا النوع من التعليم ودوره في تطوير المجتمعات وتقدمها .
- تستخدم الجامعات على مستوى العالم كافة الوسائل التي تعمل على تطوير وتحسين الأداء داخل مؤسسات التعليم الجامعي .
- تحرص الجامعات على نظام الإعتماد وتبسيط إجراءاته وأبعاد تنفيذه كوسيلة لحل مشكلات المجتمع .
- الإعتماد أصبح مدخلا أساسيا لتحقيق جودة المؤسسات التعليمية في ضوء المعايير العالمية .
- نظام الإعتماد له دور فعال في تقرير الثقة المجتمعية في التعليم الجامعي .
- هيئات الإعتماد قد تكون حكومية أو مستقلة، ويمكن أن تكون هناك أكثر من هيئة للإعتماد في دولة واحدة .
- تقوم بعض الدول بربط مصادر التمويل بنتائج تقرير هيئة الإعتماد .
- أهمية توفير قاعدة بيانية وإعداد التقارير اللازمة في الجامعات لدعم الثقة في عملية التوظيف والمحاسبية وتفعيل مشاركتها المجتمعية .

خطة البحث:

تنقسم خطة البحث الحالي إلى ما يلي :

المحور الأول : الإطار العام للبحث، وقد تم تناوله .

المحور الثاني : الإعتماد الأكاديمي (مفهومه، أهدافه، هيئاته، إجراءاته، ومراحله) .

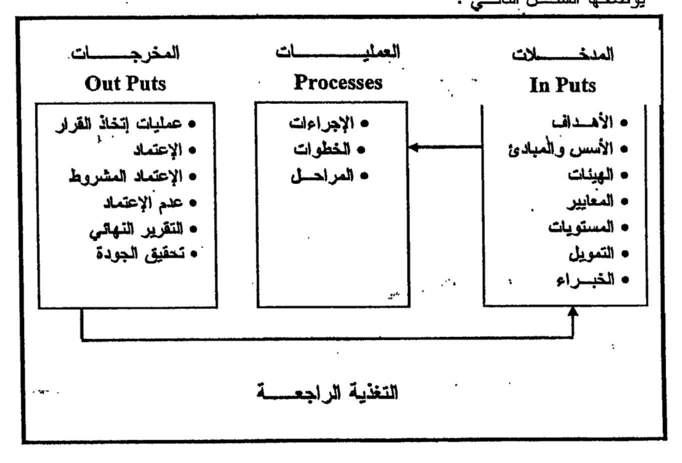
المحور الثالث : خبرات بعض الدول في مجال الإعتماد الأكاديمي بالجامعات .

المحـــور الرابع : الجهود المصرية في مجال الإعتماد الأكاديمي بالجامعات المصريـــة .

المحور الخامس : إستراتيجية مقترحة للإعتماد الأكاديمي بالجامعات المصريـــة .

المحور الثاني : الإعتماد الأكاديمي (إطار نظري) :

يعد الإعتماد الأكاديمي مدخلا هاما لتحقيق الجودة وإحداث التطـــوير التنظيمـــي للجامعة ككل، فهو الوسيلة الفعالة لإحراز المعايير المحددة وتدعيم وتعزيـــز مواصـــفات الجودة، حيث يقوم هذا المدخل على فكرة حتمية التغيير لصالح تحقيق الأهـــداف ودعـــم الإيجابيات وتجاوز السلبيات، وهذا ما يتفق مع مفاهيم الإدارة ومداخلها الحديثـــة . وفيمـــا يلي سوف نعرض للإعتماد الأكاديمي من حيث المدخلات والعمليات والمخرجـــات كمـــا يوضحها الشكـــل التالـــي :



أولا : أهداف الإعتماد الأكاديمي

يسعى الإعتماد الأكاديمي إلى تشجيع التميز، عن طريق وضع معايير وقواعد عامة لتقويم جودة التعليم، وتشجيع عمليات التحسين والتطوير، وكذلك ضمان وجود أهداف ملائمة ومحددة تحديدا واضحا للمؤسسة أو البرنامج المعتمد، وقابلية تحقيق مثل هذه الأهداف والإستمرار في تحقيقها، بالإضافة لذلك فإن الإعتماد الأكاديمي يساعد المؤسسات التعليمية في المحافظة على المستويات التعليمية العالية، وتحسين جودة التعليم فيها . وتتمثل أهداف الإعتماد الأكاديمي فيما يلي (حسنين، ٢٠٠٤م، ص ص٤٣١، ٤٣٢) (محفوظ، ٢٠٠٤م، ص ص٣٠، ٣١) (طعيمة، والبندري، ٢٠٠٤م، ص ص٤٤٩، ٤٥٠) (الخطيب، والجبر، ١٩٩٩م، ص ص٢٦ – ٢٩) (مراد، ٢٠٠٧م، ص ص٢٦٧، ٢٦٨):

- مساعدة الجامعات والمؤسسات التعليمية على تحديد أهدافها من خلال عملية التقييم الذاتي .
- الإرتقاء بجودة الجامعات والحفاظ عليها .
- تقديم معلومات دقيقة لخريجي التعليم الثانوي من مستوي البرامج في الجامعات لمساعدتهم في إختيار التخصص المناسب .
- توفير المساءلة ودعم المسئولية إزاء كل الجوانب التنظيمية في المؤسسة .
- توفير مستويات ومعايير مقننة للتقويم تشمل كل جوانب المنظومة التعليمية في المؤسسة.

- إستحداث ضوابط ومعايير للمؤسسات التعليمية بشكل يستلزم ضرورة القيام بالتقييم الذاتي بصورة دورية لبرامجها .
- الوصول إلى أسس وآليات معتمدة لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي .
- تشجيع التنافس المشروع في الجامعات، من خلال منح الإعتماد على مستويات مختلفة، وإعلان درجات التصنيف في الجودة بوسائل الإعلام المختلفة .
- تطبيق معايير هيئات الإعتماد يمكن أن تساعد في منع التجاوزات الخارجية التي تضر بمستوى الجامعة أو جودة برامجها .
- تدعيم عملية التقويم الذاتي للجامعة وبرامجها من خلال الدراسة والمشورة المقدمة من هيئة الإعتماد .
- يتيح للجامعات معرفة مواقع القوة والضعف في برامجها، وما هو نوع العائد النهائي من هذا البرنامج، ووضع الإستراتيجيات المناسبة للتطوير .
- المحاسبية المجتمعية للجامعة ولإرضاء أولياء الأمور فيما يتعلق بإنفاقهم على تعليم أبنائهم، ولزيادة ثقتهم في الجامعة، وأن ما ينفق على التعليم يحقق جدوى للمتعلم وتعليم على مستوى المعايير العالمية .
- تقديم الضمانات بتوافر الحد الأدنى من الكفاءة والجودة في برامج المؤسسات التعليمية وهيئتها التدريسية .
- تشجيع الجامعات على التطوير والتحسين المستمر من خلال التقويم الذاتي والقيام بمراجعات دورية لبرامجها العلمية وإمكاناتها المادية والبشرية .

– توفير الحد الأدنى من الوقاية ضد تزوير الشهادات والتجارة بالشهادات العلمية والخوض في الممارسات غير الشرعية التي تضر بالسمعة التربوية للجامعات .

– مساعدة الجامعات في الحصول على التمويل الكافي والضروري من الحكومة، ويضمن للطلاب جودة الجامعات أو البرامج التي يرغبون في الإلتحاق بها .

ومما سبق يتضح أن الإعتماد الأكاديمي يسعى إلى تحقيق ضمان الحكم على الجامعات والبرامج التعليمية في ضوء معايير قياسية لقياس الأداء ومنح الإعتراف بها ثم المراجعة الدورية لرفع كفاءة هذه الجامعات، وبذلك يمكن مساعدة الجامعات على تحقيق ذاتها وتحسين أدائها، كما يضمن جودة المخرجات من خلال خريجين متميزين قادرين على المنافسة في سوق العمل، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهدافها بما يعزز من ثقة الدولة والمجتمع في البرامج والخدمات التي تقدمها الجامعة .

ثانيا : أنواع الإعتماد الاكاديمي

تعددت الآراء حول تقسيم الإعتماد إلى عدة أنواع، إلا أنه في ضوء ما تناولته معظم الكتابات يمكن توضيح أنواع الإعتماد في المؤسسات الجامعية على النحو التالي :

أ– الإعتماد العام للمؤسسة Institutional Accreditation :

يمنح هذا النوع من الإعتماد تأهيلا أوليا ومبدئيا للمؤسسة التعليمية بإعتبارها وحدات عاملة متكاملة . بمعنى أن كل جزء من أجزاء المؤسسة يسهم في تحقيق الأهداف العامة لها، وهو خطوة مبدئية وضرورية للتأكد من أن المؤسسة التعليمية قد إستوفت الشروط والمعايير أو المرجعيات والمستويات كالمبنى والتجهيزات والمعامل والمكتبة

والمساحات الخضراء بما في ذلك أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري (البنا، وعمارة، ٢٠٠٥م، ص٢٧١).

ويقصد بالإعتماد المؤسسي " العملية التي يتم من خلالها منح الثقة للمؤسسات التعليمية من قبل الهيئات المنوط بها الإعتماد من خلال تقييمها للعناصر الأساسية والتي تشمل الفلسفة أو رسالة المؤسسة، والأهداف، ونوعية الأداء، والإمكانات المادية والبشرية " (Good, 1973 , P. 6) .

وبذلك يعتبر الإعتماد المؤسسي الآلية الأساسية لضمان الجودة، وواحد من المداخل الهامة للتقويم والتحسين الذاتي **Self – Improvement**، وهو عملية تحكمها رسالة المؤسسة وتعكس مدى التنوع في المؤسسات التعليمية، وكذلك قدرة الوحدات التعليمية على التحسين المستمر لأهدافها وعملياتها وإنجازاتها .

ومن ثم فالإعتماد المؤسسي يتضمن إعترافا بالكيان الشامل للمؤسسة، فإذا ما تم التأكد من توافر هذه المعايير يتم الإنتقال إلى الإعتماد البرنامجي أو التخصصي كجزء مكمل للإعتماد الكلي للمؤسسة .

ب – الإعتماد التخصصي أو البرنامجي

Program / Specialized Accreditation:

يمنح هذا النوع من الإعتماد للبرامج الأكاديمية المتخصصة بعد حصول المؤسسة التعليمية على الإعتماد العام (المؤسسي)، وبعد تخريج الدفعة الأولى بسنة واحدة على الأقل لضمان عملية تقويم متكاملة من خلال فحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في مختلف المراحل، وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم ونشاطاتهم

البحثية وعدد الطلاب وسجلاتهم الأكاديمية وأدائهم في الإمتحانات الشـــهرية والنهائيـــة، ومدى توافر مصادر التعلم وغير ذلك من المستلزمـــــات (Houghton,1994, P. 42) ، أي أن هذا النوع من الإعتماد بمثابة إعتراف بالكفاءة الأكاديمية لبرنامج دراســـي معـــين تقوم به هيئة علمية متخصصة، وتقرر أن البرنامج يحقق معايير الجودة الموضوعة مـــن قبل الهيئة أو المنظمة، وهو بذلك معني بتقويم وحدات أكاديمية خاصة أو كليات أو قســـم داخل المؤسسة أو برنامج داخل المؤسسة، ويؤكد أن المؤسسة قد حققت أهـــدافها بنجـــاح وأنها قد خططت ونفذت برامجها بدقة وأنها تمتلك الموارد لتنفيذ خطط المستقبـــل .

ج — الإعتماد المهني Professional Accreditation :

إذا كان الإعتماد المؤسسي يختص بالإعتراف بجودة المؤسسة التعليمية، والإعتمـــاد التخصصي / البرنامجي يختص بالإعتراف بالبرنامج الدراسي للمؤسسة، فـــإن الإعتمـــاد المهني يختص بالإعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهنة، وبذلك فهـــو يمـــنح الشهادة الأكاديمية للمهنة كالطب والهندســـة والمحاماة وغيرها من قبل مؤسسات إعتمادية تقوم بها كالنقابات والإتحادات والروابط المهنية الخاصة بكل مهنـــة .

ويقصد بالإعتماد المهني " الإعتراف بالكفاية لممارسة مهنة ما في ضـــوء معـــايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي " (الخولـــي، ١٩٧١م، ص٢٢٣). حيث أن وجود ترخيص قانوني مبني على مستوى وأساس فني سليم يسمح للفرد بمزاولة المهنة التي ينتمي إليها هو السبيل الأمثل للتعرف على حقيقة مستوى الأفراد المتعامل معهـــم، كما يمنع أدعياء المهنة من العمل في مجالها ويضـــمن كفـــاءة العمليات والمخرجـــات (المجالس القومية المتخصصة، ١٩٩٧م، ص٥٢٧).



وفي العديد من الدول المتقدمة يجب على الطالب الذي حصل على شهادة البكالوريوس في الطب مثلا إجتياز إمتحان أو عدد من الإمتحانات المهنية الخاصة للحصول على رخصة الممارسة في حقل الإختصاص، بل أن هناك إتفاقيات وإجراءات تعقد في العديد من المجالات بين المؤسسات التعليمية والمهنية ذات الإختصاص لوضع الضوابط والمستلزمات الأكاديمية والتدريب العملي الكفيل بمنح هذه البرامج نوعا من التأهيل يترتب عليه إعفاء هذا الخريج من عدد من الإختبارات أو جميعها، وهذا يعني أن بعض البرامج الأكاديمية المهنية تحتاج إلى إعتماد من الجهة المسئولة عن الإعتماد الأكاديمي المتخصص، ومثال ذلك كما هو موجود في الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا، وألمانيا(Harman, 1994, P. 53) .

من العرض السابق يتضح أن هناك علاقة بين أنواع الإعتماد الثلاثة، ويوجد بينهم نوع من التداخل والتكامل، حيث أن كلا منهم يهدف إلى تحقيق الجودة والتميز للوصول إلى المستويات العالمية؛ فالإعتماد المؤسسي يعني أن المؤسسة أصبحت قادرة على تحقيق أهدافها بالجودة المطلوبة في كافة برامجها الأكاديمية المتخصصة، ومن ثم يتحقق لخريجها الأولوية في شغل المهن الهامة، فالإعتماد المؤسسي والإعتماد التخصصي مطلب أساسي وضروري وسابق لتطبيق الإعتماد المهني، كما أن الإعتماد المهني يتطلب أن يعد الخريج في مؤسسة تم إعتمادها والإعتراف بجودتها وقدرتها على إعداد خريجيها وتأهيلهم طبقا للمعايير والمواصفات المحددة من قبل لجان الإعتماد .

ثالثا : معايير نظام الإعتماد الأكاديمي ومجالاته :

يتطلب نظام الإعتماد الأكاديمي العمل المستمر للبحث عن معايير ومؤشرات مناسبة وملائمة للتطوير المستمر لضمان فاعليتها وشمولها، وتدور تلك المعايير حول

عناصر النظام التعليمي وتشمل الفلسفة والأهداف، والقبول، والإدارة، وأعضاء هيئة التدريس، والبرامج، والإمكانات المادية والموارد، وأساليب التقويم، والمراجعة المستمرة للبرامج . ومن المجالات التي تتضمنها عملية الإعتماد الأكاديمي بالجامعات ما يلي:

أ- الرسالة والأهداف Mission and Objectives : أن يكون للمؤسسة رسالة واضحة ومحددة تحدد أهدافها التربوية بين المؤسسات التعليمية المختلفة، ويشترك في وضعها العاملين بالمؤسسة وبعض أفراد المجتمع بحيث يتم مراجعتها بصورة دورية، ولكي تكون رسالة الجامعة وأهدافها فعالة يجب عند صياغتها مراعاة ما يلي (عبد العال , ٢٠٠٥م ، ص٤٣٨):

١ – أن تكون الأهداف واضحة ومحددة لكل الأفراد داخل وخارج الكلية أو الجامعة .

٢ – أن تعكس القيم والمعتقدات السائدة في الكلية أو الجامعة .

٣ – أن تكون واقعية بدرجة تسمح بتحقيقها .

٤ – أن تحتوي على النتائج الأكاديمية التي يتوقع من الطالب تحقيقها .

ب – الإدارة والتنظيم Administration and Organization :

حيث تشكل الإدارة في أي مجال حجر الأساس، والإدارة الجامعية لابد وأن تتوافر فيها شروط ومعايير من أجل ضمان نجاحها في أداء مهماتها، وهي كالتالي (الطريري، ٢٠٠١م، ص ص٣٨، ٣٩):

١– توافر التنظيم الإداري الجيد الذي يحقق العلاقة بين أقسام ووحدات ومجالس الجامعة.

٢- تأكيد مشاركة المجتمع في عملية صنع القرارات المتعلقة بالعمل التعليمي .

٣- توافر الخبرة الإدارية الجيدة لرؤساء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام والإداريون لتمكينهم من إدارة المؤسسة بإقتدار .

٤- وضع خطة واضحة عن سير العمل داخل المؤسسة بحيث يشارك في وضعها كل من الطلاب والأفراد العاملين وإدارة المؤسسة .

٥- وجود اللوائح والأنظمة لتحديد الصلاحيات والمسئوليات لكل فرد في المؤسسات التعليمية، وأن تكون مرنة تتوافق مع المتغيرات والمستجدات الحياتية .

ج- أعضاء هيئة التدريس والعاملون Faculty :

يعتبر تكوين أعضاء هيئة التدريس والعاملون من المهام الأساسية للتعليم الجامعي، ومن ثم تعمل مؤسسات التعليم العالي على رعاية أعضاء هيئة التدريس والعاملون، وتتيح لهم الفرصة لتحسين مهاراتهم والإرتقاء بمستواهم العلمي، وحتى يتحقق ذلك فهناك بعض المواصفات التي يجب توافرها منها (**عبد العزيز، وحسين**، ٢٠٠٥، ص٥٠٧) :

١ - توافر العدد الكافي وبما يتناسب مع أعداد الطلاب والتخصصات والمواد الدراسية، ووفقا للمعدلات العالمية المتعارف عليها (١ - ٣٠) في الكليات النظرية، و(١ - ١٥) في الكليات العملية.

٢ - أن تتوافر الخبرة والكفاءة الجيدة والقدرة الأكاديمية والخصائص الشخصية وأخلاقيات المهنة

٣ - أن تتوافر لديهم إتجاهات إيجابية نحو المهنة وإلتزام قوي وشعور بالمسئولية .

٤ - الإستخدام الأمثل لفرص التنمية المهنية المستدامة .

٥ - تهيئة المناخ المناسب الذي يساعد الطلاب على عملية التعلم .

د – البرامج الدراسية Programs :

من المجالات المرتبطة بالجودة أصالة البرامج الدراسية والمقررات من حيث المحتوى والمستوى والأسلوب، وإلى أي مدى ترتبط بالبيئة، ويتوقع أنه كلما زاد الإرتباط بين المقررات الدراسية والواقع كلما زادت فاعلية المتعلم وإدراك المتعلم قيمة ما يتعلمه (حسان،١٩٩٤، ص٤٨)، ومن ثم يجب توافر ما يلي (عبد العال، ٢٠٠٥، ص ص٤٣٨، ٤٣٩) (الطريري، ٢٠٠١، ص ص٤٠، ٤١):

١- أن تكون برامج الجامعة متسقة مع رسالتها وأهدافها من خلال طبيعة البرامج وجودتها.

٢ – أن تصمم البرامج والمقررات بحيث تؤكد على مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب .

٣ – أن تشبع الحاجات التربوية المتنوعة للطلاب .

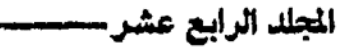
٤ – أن تتضمن التقييم المستمر والمنتظم للطلاب، مع عمل تقارير واضحة عن مستوى الطالب الأكاديمي .

٥ – أن يكون محتوى البرنامج متوازن من حيث إحتياجات الطلاب العلمية وإحتياجات بناء قدراتهم المتخصصة بالإضافة إلى ما يسهم به في بناء شخصياتهم .

هـ - مصادر التمويل Finance Resources :

على المؤسسة التعليمية أن تحسن تنظيم وإستخدام الموارد المادية الملائمة والكافية لممارسة وظيفتها كالمباني والمعامل والبنية الأساسية والمواد الخام والتجهيزات وغيرها، لذا يجب مراعاة ما يلي (أحمد ، ٢٠٠٥، ص ص٥٩٦ ، ٥٩٧):

١ – أن توجد إدارة محاسبية جيدة من أجل ضبط الموارد المالية .





٢ – تخطيط ميزانيات الجامعة بشكل يعمل على تكامل الأهداف الأكاديميـة والخـدمات الطلابيـة.

٣ – الحصول على التمويل اللازم لتدعيم الخدمات التي تشبع حاجـات أعضـاء هيئـة التدريس والعاملين والطلاب.

٤– إستخدام المصادر المحلية المجتمعية في تفعيل البرامج التربوية .

٥– توفير المباني التعليمية الجيدة والوسائل التعليمية اللازمـة .

٦– توسيع نطاق الدعم المالي للجامعة سواء من مصادر داخلية أو خارجية مـع تحديـد الوسائل التي تحفظ إستقلاليتهـا .

و– الخدمات الطلابية Student Services :

من المؤشرات الهامة لجودة التعليم الجامعي الخـدمات الطلابيـة التـي تقـدمها الجامعة ومنها الخدمات الصحية، والمساعدات المالية، ذلك من خلال مـا يلـي (عبـد العـال،٢٠٠٥، ص٤٣٩) (أحمد، ٢٠٠٥، ص ص٥٩٣، ٥٩٤):

١ – أن توفر الجامعة الخدمات الضروريـة للطلبـة بمـا يتفـق وأهـدافها وغايتهـا المعلنـة.

٢ – أن تحرص الجامعة على توفير الفرص لدى الطلاب للقيام ببعض الأنشطة القياديـة للمشاركة في إدارة التنظيم الجامعي .

٣ – أن توفر الجامعة البيئة اللازمة لمساعدة التطور الفكري والشخصي للطلبة .

٤ – تقديم بعض المساعدات المالية للطلاب غير القادرين وأن يتم تحديد المعايير المحددة لهذه المساعدة مسبقـــا .

٥ – تقويم الجامعة لمدى وفاء البرامج التي تقدمها لإحتياجات الطلاب الثقافية مع إستخدام نتائج التقويم في التحسين والتطوير لهذه البرامـــج .

ز – التقويـم Evaluation :

ينبغي توافر عددا من المعايير والمؤشرات لجودة نظام التقويم والإمتحانات، وهي كما يلـــي(الشرقـــاوي، ٢٠٠٤م، ص٧٣) :

١ – أن يتوافر لدى الكلية أو الجامعة نظام تقويم شامل على أن يكون ملموسا للجميع .

٢ – أن تتنوع أساليب التقويم لتشمل الجوانب المعرفية والأدائية والمهارية بحيث تكـــون هذه الأساليب منتظمة على مدى البرنامـــج .

٣ – أن تغطى أساليب التقويم الأهداف التعليمية الخاصة بـــالمقرر الدراســـي أو الوحـــدة الدراسيـــة .

٤ – أن تسهم في تزويد الدارس بالتغذية الراجعة عن تحصيله للمقرر الدراســـي .

٥ – أن تتصف عملية التقويم بالإستمـــرار .

٦ – أن تكون متنوعة بحيث تشير لدى الدارس التفكير النقـــدي .

ح – قبول الطلاب Student Admissions :

تقبل المؤسسة التعليمية الطلاب والدارسين الذين تتفق إهتماماتهم وقدراتهم وتأهيلهم السابق مع رسالة المؤسسة وأهدافها ويشمل هذا المعيار المؤشرات التالية (مخيمر، ٢٠٠٥، ص١٧٢):

١ – وضع وتنفيذ سياسات القبول بما يدعم ويخدم رسالة وأهداف المؤسسة التعليمية .

٢ – توفير سياسات ومعايير القبول للطلاب مسبقا لمساعداتهم في إتخاذ قراراتهم .

٣ – توفير معلومات كافية ومتاحة للطلاب والموظفين حول نظم وقواعد القبول والتحويل ووقف القيد والإمتحانات والمعادلات .

٤ – أن يتاح للطلاب الجدد بيانات دقيقة وكافية عن نتائج تعلم الطلاب القدامى .

٥ – وجود نظام متطور لتسجيل وتحديث وإسترجاع بيانات الطلاب المقيدين بالمؤسسة التعليمية .

٦ – أن تتناسب الأعداد المقيدة بالمؤسسة التعليمية مع إمكانياتها المادية والبشرية ومرافقها الأساسية .

ط – المكتبة ومصادر المعلومات Library and Information Resources:

ومن المؤشرات الواجب توافرها في المكتبة ومصادر المعلومات ما يلي (البنا، وعمارة، ٢٠٠٥، ص٢٨٤) :

١ – تعمل المؤسسة على توفير مكتبة ومصادر للمعلومات تفي برسالة وغايات المؤسسة.

٢ – توفير أعداد كافية من المديرين والفنيين العاملين بالمكتبة، مع تقديم الدعم المتواصل لتطوير أدائهم .

٣ – تقديم الدعم المالي الكافي لتطوير مصادر المعلومات .

٤ – العمل على تبادل المصادر المعلوماتية مع المؤسسات المعلوماتية الأخرى، والحرص على عرض هذه المصادر من خلال الإنترنت .

٥ – يجب أن تتأكد الجامعات من أن طلابها يستخدمون هذه المصادر كجزء من دراستهم .

ق– الإنفتاح أمام الجمهور Public Disclosure :

وفيه تقدم المؤسسة المعلومات الكافية والدقيقة والواضحة للجمهور وكذلك الطلاب، من خلال دليل شامل تقدم فيه نفسها بطريقة واضحة وكاملة وتوضح واجباتها ومسئولياتها تجاه الطلاب والمجتمع، وتصدر منشورات توضح فيها الجوانب الإدارية والأكاديمية المختلفة مثل سياسة القبول والتسجيل والتحويل ... الخ، وكذلك تصدر مطبوعات خاصة بأعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية، وتوضح المؤسسة أيضا للطلبة المقررات التي يتم طرحها خلال كل عام وكذلك أعداد الطلبة، ويتم الإعلان عن وضع البرامج المقدمة وما إذا كانت معتمدة أم لا . وكل ما يتوافر لدى المؤسسة من إستعدادات للعملية التعليمية (محمد، وقرني، ٢٠٠٥، ص٣٣٨) .

مما سبق يتضح تنوع وشمول معايير الإعتماد لجميع جوانب العملية التعليمية من حيث (قبول الطلاب – الرسالة والأهداف – الخدمات الطلابية – المكتبة ومصادر

المعلومات – الإدارة والتنظيم – أعضاء هيئة التدريس – البرامج الدراسية – الإنفتاح على الجمهور) بما يضمن للمؤسسة التعليمية تميزها على المستوى الإقليمي والدولي وتحقيقها للجودة .

رابعا : إجراءات ومراحل الإعتماد الأكاديمي

أ– إجراءات الإعتماد الأكاديمي : لكي يتم إعتماد المؤسسات التعليمية الجامعية فهناك مجموعة من الإجراءات التي يجب القيام بها وهي كما يلي

(حسين، وإبراهيم، ٢٠٠٢م، ص٢٥) (محمد، وقرني، ٢٠٠٥، ص ص ٣٢٦، ٣٢٧) :

١ – تتقدم المؤسسة التعليمية بطلب رسمي إلى هيئة الإعتماد التابعة لها للحصول على الإعتماد من قبل هذه الهيئة في حال توافر شروط الإعتماد ومتطلباته لديها .

٢ – تتولى هيئة الإعتماد تزويد المؤسسة بالمواد والمتطلبات المتعلقة بتهيئة المؤسسة للتقييم من قبل فريق الإعتماد الزائر .

٣ – قيام المؤسسة التي ترغب في نيل الإعتماد بإعداد دراسة تقويمية ذاتية تشترك فيها الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية ومشاركة الطلاب .

٤ – تقترح هيئة الإعتماد أسماء الفريق الزائر، ويحق للمؤسسة الراغبة في الإعتماد مناقشة أسماء هذا الفريق، ووضع مبررات تغيير أي أسم فيها .

٥ – يتم تعيين منسق للقيام بالتنسيق بين المؤسسة التعليمية وهيئة الإعتماد .

٦ – تقدم المؤسسة تقريرا مكتوبا عن دراستها الذاتية متناولة فيه كل ماله صلة بوصف وتفسير برامجها ومحتوياتها .

٧ – يرسل التقرير إلى أعضاء الفريق الزائر .

٨ – يقوم رئيس الفريق الزائر بزيارة أولية للمؤسسة طالبة الإعتماد لجمع أية معلومات إضافية أو للتحقيق من معلومات لديه أو للإستفسار عن أية نقطة في تقرير المؤسسة .

٩ – يقضي الفريق الزائر عدد من الأيام في حرم المؤسسة طالبة الإعتماد لدراسة البرامج والتسهيلات المتوافرة بهدف تعميق فهمهم للتقرير المقدم من خلال إجراء الإتصالات المباشرة مع من يشعرون أنهم بحاجة إلى مقابلته على أن يكون المنطلق في ذلك كله المحكات والمعايير المحددة مسبقا .

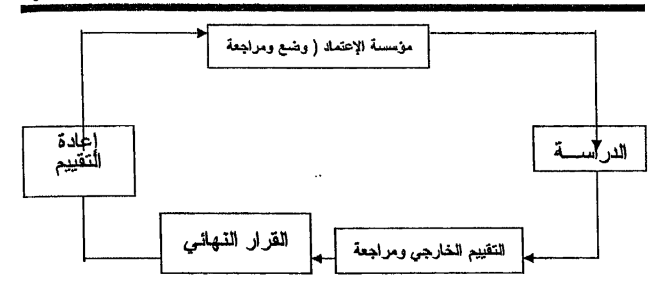
١٠ – يتقدم رئيس الفريق الزائر بتقريره الشامل إلى لجنة التقييم والتي تقوم بدورها بدراسته والتعمق في توصياته، وفي ضوء ذلك يتخذ إجراءات بشأن الإعتماد تمهيدا لرفعه إلى هيئة الإعتماد .

١١ – تتولى هيئة الإعتماد دراسة توصية لجنة التقييم في ضوء التقارير المقدمة، ومن ثم يتخذ الإجراء النهائي بشأن الإعتماد للمؤسسة أو البرنامج .

١٢ – لكل مؤسسة الحق في الإعتراض على القرار الصادر بحقها خلال شهرين من صدوره، ويتم تشكيل لجنة للنظر في ذلك .

ب – مراحل الإعتماد الأكاديمي :

تتكون مراحل الحصول على الإعتماد الأكاديمي من اربع مراحل يوضحها الشكل التالي (عبد العاطي، ٢٠٠٥م ، ص٤٣٤) :



١– الدراسة الذاتية Self – Study : تقوم المؤسسة التعليمية الراغبة في الحصول على الإعتماد بإعداد دراسة تفصيلية وشاملة بأوضاعها الحالية بشكل متكامل، وحسن متطلبات الجهة المانحة للإعتماد، وتشمل الدراسة الذاتية كافة المعلومات الخاصة ببرامجها الأكاديمية، وهيكلها الإداري رالحالي، والخدمات التي تقدمها للمجتمع المحلي، ومجالات البحوث والتطوير التي تقوم بهاء إلى غير ذلك من المعلومات المطلوبة، وتدعم هذه الدراسة بكافة الوثائق الضرورية التي توضح مصداقية الدراسة، وقد تحتوي الدراسة الذاتية على التصورات المستقبلية ذات المدى القريب والمتوسط والتخطيط للتطورات الهامة للمؤسسة التعليمية كأحد المؤشرات الإيجابية لفاعليتها في تطوير ذاتها، وتقدم هذه الدراسة للجهة المانحة للإعتماد لكي تكون القاعدة والأساس في عملية التقييم . (Coombs, 1993 , P. 165)

وتعتبر هذه المرحلة مسئولية جميع العاملين بالمؤسسة للمشاركة في إعداد هذه الدراسة من أجل تقديم وتطوير أفضل عمل مهني ممكن، ويتكون تقرير الدراسة الذاتية من خمسة أجزاء هي (عبد الفتاح، ٢٠٠٦م، ص ص٩٤، ٩٥) .

- **رسالة المؤسسة :** ويحددها نظام المؤسسة أو قانونها أو دستورها، إذ يصف نطاق وطبيعة الأغراض والأهداف والغايات التي تحدد إتجاه المؤسسة التعليمية .
- **البرامج أو أوجه النشاط بالأكاديمية :** وتوصف عادة في الأدلة التي تصدرها المؤسسة وفي جداول الفصول الدراسية، وكتيبات البرامج، حيث لابد أن توضح الدراسة الذاتية الشهادات والدرجات العلمية التي تمنحها المؤسسة والمقررات والأنشطة التعليمية.
- **هيئة التدريس والموظفون :** إن أعضاء هيئة التدريس ونوعية الوظيفة بالمؤسسة، هي التي تحدد إلى حد كبير نوعية المؤسسة .
- **موارد المؤسسة المالية :** وتعني الوسائل المالية والمادية التي تمكن المؤسسة من السعي لتحقيق أهدافها .
- **الوحدات المساعدة :** يجب أن تدعم هذه الدراسة بكافة الوثائق الضرورية على شكل ملاحق وجداول وبيانات توضح مصداقية الدراسة، وقد تحتوي الدراسة الذاتية على التصورات المستقبلية .

٣- المراجعة الخارجية External Review : تقوم الجهة المانحة للإعتماد بتشكيل لجنة من الخبراء أو عدد من اللجان المختصة لدراسة الوثائق التي قدمتها المؤسسة التعليمية الراغبة في الإعتماد، ثم تقوم اللجنة بزيادة أو عدة زيارات ميدانية لمواقع البرامج والمؤسسات لكي تتأكد من مصداقية وتطابق الدراسة الذاتية مع معايير الإعتماد التي وضعتها الجهة المانحة، وإجراء المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين

والطلاب والخريجين، والإطلاع بشكل مباشر على كافة الأوضاع الحالية بهدف تقويم مستوى المؤسسة التعليمية (الحربي، ٢٠٠٥م، ص١٥٨).

ويجب أن يتمتع جميع أعضاء فريق التقويم أو المقومين الخارجين بالخصائص التالية (Quality Assurance and Accreditation Project, 2005, P. 60).

- أن يتمتع المقومون الخارجيون بالكفاءة وبالسمعة الحسنة في الوسط الأكاديمي .
- الخبرة الأكاديمية في واحد أو أكثر من مجالات التقويم .
- الخبرة في مجال إدارة الجودة ومشروعات وأنظمة التحسين .
- القدرة على الإتصال والتواصل الجيد، وإحترام وجهات نظر الأخرين .
- الإحتفاظ بسرية المعلومات المأخوذة من الحرم الجامعي في كل زيارة .
- المشاركة الجيدة في العمل كفريق واحد للحصول على نتائج شاملة ومترابطة .

- ومما سبق يتضح أن الهدف من المراجعة الخارجية هو توضيح وتأكيد ما جاء بالدراسة الذاتية، ووضع التوصيات للجهة المانحة للإعتماد، ولكي يتم ذلك ينبغي وضع برنامج معلن لذلك كي تستطيع المؤسسة التعليمية توفير الإقامة وكافة التسهيلات لزيارة مرافق المؤسسة التعليمية المختلفة .

٣ – **القرار النهائي Final Resolution** : تقوم الجهة المسئولة عن منح الإعتماد بدراسة جميع التقارير والملاحظات والتوصيات المقدمة لها من قبل المؤسسة التعليمية، ومن لجان الزيارات الميدانية، وتتخذ قرارها النهائي في ضوء مدى إلتزام المؤسسة التعليمية بالمعايير المطلوبة، ويتم منح الإعتماد لفترة محددة تتراوح ما بين (٢ – ٥ –

١٠) سنوات وذلك حسب وضع المؤسسة وتاريخ تأسيسها (حسين، وإبراهيم، ٢٠٠٢، ص٢٧). ويجوز للمؤسسة التعليمية أن تستأنف عند إتخاذ أي قرار سلبي قد يصدر ضدها من الجهة المسئولة عن منح الإعتماد، ويتمثل القرار النهائي للإعتماد فيما يلي (Hoywrd, 2001 , P. 21) :

- منح الإعتماد دون أي شروط .
- منح الإعتماد بشروط (الإعتماد المؤقت) .
- رفض الإعتماد .

٤ — **إعادة التقييم Re evaluation** : وتتم أعادة التقييم بصفة دورية مرة كل خمس سنوات، حيث تقوم الجهة المسئولة عن منح الإعتماد بإعطاء المؤسسة التعليمية مهلة للإصلاح ثم تعاود عملية التقييم، وفي كل مرة يتم إعداد دراسة ذاتية، كما تخضع المؤسسة للزيارات الميدانية من قبل لجنة التقييم الخارجي، وتستمر هذه العملية حتى تصل المؤسسة إلى مستوى الإعتماد المطلوب، وذلك بعد التأكد من تنفيذ المؤسسة لكل ما أوصت به اللجان المختلفة (الحربي، ٢٠٠٥، ص١٥٩).

ومما سبق يتضح أن حصول أي مؤسسة تعليمية على الإعتماد يمر بعدة مراحل ويتم وفق إجراءات محددة تبدأ بوضع مجموعة من المعايير التي تم الإستناد إليها للحكم على جودة المؤسسة وكذلك الإجراءات المرتبطة بالتقييم الداخلي والخارجي، ثم إتخاذ القرار بمنح الإعتماد للمؤسسة وفقا للتقارير المقدمة من اللجان المختلفة .

المحور الثالث : خبرات بعض الدول في مجال الإعتماد الأكاديمي بالجامعات

يواجه التعليم الجامعي في بداية القرن الحادي والعشرين مجموعة من الضغوط والتحديات المختلفة التي ترتبط ببعض المطالب، مثل الحاجة إلى المحاسبية العامة، والمراجعة الأكاديمية، مما أدى إلى ضرورة المتابعة المستمرة لأحدث النظم والخبرات العالمية، وذلك للإستفادة منها بما يتناسب والظروف المحلية الحالية وكذلك لمواجهة التطورات المستقبلية، وهناك العديد من الدول التي طبقت الإعتماد الأكاديمي كأهم آليات الجودة في المؤسسات التعليمية، ومن هنا دعت الحاجة إلى عرض بعض الخبرات العالمية لنظم الإعتماد الأكاديمي بغرض الإستفادة منها في مصر .

أولا : نظام الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية

أثرت العديد من العوامل في تشكيل نظام الإعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية تأتي في مقدمتها وجود سياسة عامة تهتم بالتعليم والتوجه نحو اللامركزية، بالإضافة إلى بعض العوامل الإقتصادية كالإعتماد على قوى السوق مع توفير المال اللازم والضروري للجان الإعتماد، والرغبة في منح مؤسساتها التعليمية ومخرجاتها وبرامجها التميز، ومن الناحية الإجتماعية فيأتي الإهتمام بالعنصر البشري، والرغبة في الإهتمام بحاجات الشعب، مما أدى إلى تنوع لجانه ومعاييره لمواكبة نظم تعليمها في مجال الأعمال المتجددة وإحتياجات سوق العمل (محمد، وقرني، ٢٠٠٥، ص٣٢٨).

ويعتبر الإعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية الوسيلة الأساسية التي يتم من خلالها ضمان جودة مؤسسات التعليم وبرامجها، حيث يعتمد الإعتماد على الدراسة الذاتية التي تقوم بها الكليات والجامعات بهدف تطوير المعايير والسياسات والإجراءات للتقييم الذاتي ومراجعة النظير، ومؤسسات الإعتماد الأكاديمي خاصة ولا تهدف للربح،

ولكل هيئة إعتماد لائحتها الداخلية التي تصنع الإطار العام لعملية الإعتماد، وتتكون هيئة الإعتماد من أعضاء يتولون القيام بالأنشطة المختلفة مثل التنسيق لعملية المراجعة، والإجتماعات والمؤتمرات والمطبوعات (Council for Higher Education Accreditation, 2002 , P. 2) .

وهناك بعض المتطلبات التي يجب توافرها في هيئات الإعتماد مثل القدرة المالية والإدارية للقيام بعمليات الإعتماد، وأن يتمتع العاملون بها بالكفاءة، وأن يكونوا مؤهلين، وأن يتوافر مربين وممارسين على معرفة بأساليب التقويم، بالإضافة إلى مشاركة ممثلين مع المجتمع المحلي وهيئات صنع القرار (U. S. Department of Education., p. 12) .

وفيما يلي عرض لواقع نظام الإعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية، طبقا لمحاور البحث على النحو التالي :

(أ) أهداف الإعتماد :

تهدف نظام الإعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى ما يلي (الربيعي، ٢٠٠٨م، ص٣٩٤):

١ - ضمان الجودة، فالإعتماد هو الطريقة الوحيدة التي توضح للطلاب وللجمهور أن المؤسسة تقدم الجودة المطلوبة للتعليم الجامعي .

٢ - يسهل عملية الإنتقال من مؤسسة تعليم جامعي إلى أخرى .

٣ - مهم لأرباب العمل الذين يودون دعم عمالهم لإكمال دراستهم .

٤ - التحقق من أن المؤسسة أو البرنامج التعليمي يحقق الحد الأدنى من المعايير .

٥ – مساعدة الطلاب الجدد على الإلتحاق بمؤسسات التعليم الجامعي التي تقدم برامج مقبولة .

٦ – حماية مؤسسات التعليم الجامعي من الضغوط الداخلية والخارجية السلبية .

٧ – تحقيق الإستخدام الأمثل للموارد المتاحة .

٨ – مساعدة المؤسسات التعليمية على تحسين مستوى التحصيل الدراسي، والإرتقاء بالمستوى الأكاديمي للمؤسسة .

٩ – تشجيع وتعزيز عمليات التنافس بين مؤسسات التعليم الجامعي .

١٠ – التأكد من تحقيق الحد الأدنى من الشروط والمواصفات في المؤسسة محل التقييم والإعتماد .

(ب) **هيئات الإعتماد وتنظيماته** : يتم الإعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية بمعرفة لجان أو روابط إقليمية ووطنية تتألف من أعضاء هيئات التدريس والعاملين في الكليات والجامعات التي تشترك سويا لتقويم نفسها والكليات والجامعات الأخرى الأعضاء في لجنة الإعتماد (سلامة، والنبوي، ١٩٩٧، ص٢٧). وهناك ثلاثة أنواع لهيئات الإعتماد المعترف بها على المستوى القومي، وهي كالتالي:

١– هيئات إعتماد إقليمية Regional Accrediting Organizations :

وهي تعمل في ست مناطق مختلفة في الولايات المتحدة، ويتم مراجعة مؤسسة التعليم الجامعي بأكملها، وهذه الهيئات تعمل على مراجعة وتقييم المؤسسات التي تمنح درجات علمية أو التي لا تمنح درجات علمية، وكذلك التي تهدف للربح أو التي لا تهدف للربح على حد سواء، وتم منح الإعتماد الإقليمي لحوالي (٩٧,٤%) من الكليات

والجامعات، وهيئات الإعتماد الإقليمي هذه غير ربحية ويبلغ عـددها حـوالي (٢٩٦٣) هيئة إعتماد إقليمـي (القصبـي، ٢٠٠٤، ص١٣٠٧) .

٢ – هيئـات إعتمـاد قوميـة **National Accrediting Organizations :**

وهي هيئات تعتمد المؤسسات التعليمية العامة والخاصة، التي تهدف للربح والتي لا تهدف للربح، وتعمل في كل مكان في الولايات المتحدة الأمريكية، وكل هذه الهيئات لها هدف واحد هو التركيز في رسالة معينة مثل التعليم أو إدارة الأعمال، وقـد تـم إعتمـاد حوالي (٣٥,٩%) من الكليات والجامعات المانحة للدرجات وحـوالي (٦٤,١%) مـن الكليات والجامعات غير المانحة للدرجات (Judith, 2003, PP. 192).

٣ – هيئـات إعتمـاد متخصصـة **Specialized Accrediting Organizations:**

تعمل في كل أنحاء الولايات المتحـدة الأمريكيـة، وتخـتص بإعتمـاد بـرامج متخصصة داخل الجامعات أو كليات ذات تخصص معين وبعـض المؤسسـات أحاديـة الهدف مثل برامج (التربيـة أو الطـب أو الهندسـة ... الـخ) (Council for Higher Education Accreditation ,2002, P. 1) .

ومن أجل دعم هيئات الإعتماد ورفع جودة الأداء فيها، تم إنشاء مجلس إعتمـاد التعليم العالي عام ١٩٩٦م، وهو هيئة خاصة غير هادفة للربح، ويقوم بتنسـيق أنشـطة الإعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية، ويضم في عضويته (٣٠٠٠) ثلاثـة آلاف كليـة وجامعة، ويضم أكثر من (٦٠) مؤسسة أعتماد قومية أو إقليمية أو متخصصـة، ويـدير المجلس هيئة مكونة من (١٧) شخصية تشمل رؤسـاء الجامعـات والعمـداء وممثلـي المؤسسات والشخصيات العامة. ويتولى المجلس الإشراف علـى مؤسسـات أو هيئـات

إعتماد التعليم العالي وهي هيئات غير حكومية (الربيعي، ٢٠٠٨، ص ص٤٣١، ٤٣٢).

ويقوم مجلس إعتماد التعليم العالي Council of Higher Education Accreditation وقسم التعليم الأمريكي The United States Department of Education ويمثل الحكومة الفيدرالية بإعطاء التراخيص للهيئات المانحة للإعتماد، والتحقق من درجة وفائها بالحد الأدنى من معايير الإعتماد، وتسعى الهيئات المانحة للإعتماد إلى الحصول على الإعتراف من كلتا الجهتين أو إحدهما من أجل الحصول على الشرعية لعملهم، وتدعيم موقفهم كهيئات إعتماد أمام الجمهور وأمام المؤسسات التعليمية الراغبة في الحصول على الإعتماد، وكذلك للحصول على دعم حكومي (Council for Higher Education Accreditation, 2002,P. 2).

وقد أقر مجلس إعتماد التعليم العالي (C H E A) عدة معايير للهيئات المانحة للإعتماد والتي ترغب في الحصول على الإعتراف من خلالها، وهي كما يلي (Judith,2003, P. 5).

- أن تظهر الهيئات الراغبة في الإعتراف قدرا من المحاسبية والإستعداد الدائم للمسائلة العامة، وذلك بتوفير قدر مناسب من المعلومات الموثوق بها عن البرامج والمؤسسات التعليمية مشتملة على معايير أعضاء هيئة التدريس، والمبنى وتجهيزاته، والدارسين، ومصادر المعرفة، والمعامل وغيرها، بالإضافة إلى إتاحة الفرص للمسائلة المجتمعية وإتخاذ القرارات المناسبة حيال ذلك.
- أن تتمتع بالعدالة والشفافية في عملية صنع القرار الخاص بالإعتماد أو عدمه من خلال إتخاذ إجراءات واضحة ومحددة.

- تشجيع التطوير المستمر للمؤسسات والتغيير الهادف من خلال التخطيط العلمي وخاصة عند إجراء الدراسة الذاتية والتقويم الذاتي للمؤسسة التعليمية أو البرامج .
- المراجعة والتقويم المستمر لإجراءات وممارسات الإعتماد .
- تقديم توقعات محددة للحكم على مستويات الجودة الأكاديمية للمؤسسة أو البرامج .

ومن أشهر هيئات الإعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية ما يلي :

– المجلس القومي لإعتماد المعلمين

(National Council For Accreditation of Teacher Education)

– الإتحاد الأمريكي لكليات إعداد المعلمين

(The American Association of Colleges For Teacher Education.)

– المجلس القومي لمعايير التدريس المهني

(National Board for Professional Teaching Standards.)

– مجلس إعتماد خريجي التعليم الطبي

(Accreditation Council for Graduate Medical Education.)

– المجلس الأمريكي للهندسة والتكنولوجيا

(American Board of Engineering and Technology.)

(ع) **معايير الإعتماد ومجالاته** : نظرا للتنوع الهائل في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية وتعدد أغراضها فإن الهيئات المعنية بإعتماد تلك المؤسسات تستخدم معايير واسعة النطاق في تقويمها للجامعات أو البرامج، ومن ثم الحكم بإعتمادها

أو عدم إعتمادها، وهناك معايير عامة ينبغي توافرها لإعتماد أية مؤسسة تعليمية، وتتمثل فــي (بشيــر، ٢٠٠٥، ص١٥٥) :

- أن يكون للمؤسسة أهداف ملائمة .
- أن تمتلك المؤسسة الموارد والإمكانات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف .
- أن تبرهن المؤسسة عمليا على تحقيق الأهداف .
- أن تعطي المؤسسة مؤشرات ودلائل للإستمرار في تحقيق أهدافها .

وقد حدد مجلس إعتمــاد التعليم العالــي (C H E A) مجموعة من المعــايير والتي يتم في ضوئها تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعــي وهــي (CHEA ,2002 , P. 31) :

١ - **رسالة المؤسسة** : هل غرض التعليم ذو معنى في هذه المؤسسة ؟
٢ - **البناء التنظيمي المؤسسي** : هل تم بناء المؤسسة بشكل ملائم لتقــديم الجــودة فــي التعليــم ؟
٣ - **الموارد المؤسسة** : هل المؤسسة تقدم الدعم المالي الكافي لجودة التعليــم ؟
٤ - **المنهج والتعليــم** : هل للمؤسسة مناهج مناسبة تضمن جودة التعليــم ؟
٥ - **دعــم الكليــة** : هل الكليات المشاركة في تقديم التعليم ذات كفاءة وهل لديها الموارد والتسهيلات والمعدات الكافيــة ؟
٦ - **الدعــم الطلابــي** : هل الطلاب يحتاجون للإرشاد والنصيحة والتسهيلات والأدوات التعليمية لمواصلة التعليــم .
٧ - **نتائــج التعليــم** : هل المؤسسة تقوم بشكل منتظم بتقويم جودة التعليم القائــم علــى إنجاز الطــلاب ؟

وهناك معايير أخرى أقرها مجلس إعتماد التعليم العالي يجب على المؤسسات أن تفي بها إذا أرادت الإعتماد، وتتمثل تلك المعايير في الأتي (Council for Higher Education Accreditation, 2001, PP. 3 – 5) :

١ – **تطوير الجودة الأكاديمية** : للتأكد من أن لدى المؤسسات معايير وضوابط لتطوير منظومة التعليم وتجويده مع التركيز على التحصيل المتميز من عمليات التدريس والبحوث والخدمات .

٢ – **المسئولية** : أن توضح المؤسسة الراغبة في الإعتماد إستعدادها الدائم للمساءلة العامة من خلال :

- أن يكون لدى المؤسسة معايير لضمان أنها توفر معلومات صحيحة ومتجانسة عن الوضع الأكاديمي، والمباني والمعامل وغيرها.
- أن تسعى المؤسسة إلى إشراك الجمهور في إتخاذ قراراتها ومساءلتها.

٣ – **تشجيع التغيير والتطوير** : يجب أن تشجع مؤسسات التعليم العالي على التخطيط في الداخل لإحداث التغيير لتطوير المؤسسة عن طريق التقييم الذاتي الذي بدوره يقود إلى قياس الجودة .

٤ – **إستخدام إجراءات مناسبة لصنع القرار** : ويتحقق ذلك من خلال المشاركة المتواصلة بين أعضاء المؤسسة ومشاركة الجمهور في صنع قرار الإعتماد والسياسات والإجراءات المتعلقة به .

ومن معايير الإعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية ما يلي (محمد، وقرني، ٢٠٠٥، ص ص٣١٤، ٣١٥) :

- مدى وضوح أهداف الجامعات والبرامج التعليمية .
- مدى ملائمة الأهداف لحاجات الطلاب الفردية، ولحاجات المجتمع ومتطلباته .
- مدي تحقيق الأهداف لحاجات سوق العمل، ومتطلباته المتغيرة .
- مدى إستجابة الجامعات للإهتمامات البشرية، ومدى تحقيقها لإحتياجات الدارسين ومتطلباتهم .
- كفاية مصادر التمويل، وتنوعها .
- مدى كفاية الخدمات الطلابية، وتنوعها .
- معدل الإنجاز الأكاديمي للطلاب .
- فعالية الأساليب الإدارية داخل الكلية أو الجامعة .
- ملاءمة أعداد الطلاب لأعداد أعضاء هيئة التدريس .
- مدى قدرة الجامعة على التخطيط الذاتي المستمر، من أجل التطوير المستمر لبرامجها.
- معدل وجود مراكز مصادر المعلومات داخل الجامعة، ومدى إستخدام الطلاب لها .

(د) إجراءات الإعتماد ومراحله :

● إجراءات الاعتماد الأكاديمي :

تتمثل إجراءات الإعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية فيما يلي (الربيعي، ٢٠٠٨، ص٤٣٣) (القصبي، ٢٠٠٤، ص ص١٣٠٨، ١٣٠٩):

١ – تتقدم الجامعة التي تريد الحصول على الإعتماد بطلب لهيئة الإعتماد .

٢ – يطلب من الجامعة المراد اعتمادها تقديم الوثائق المطلوبة للإعتماد خلال فترة تمتد أحيانا إلى (١٨) شهرا .

٣ – تتم زيادة الجامعة المراد إعتمادها ومقابلة المسئولين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب وكذلك بعض الخريجين للتحقق .

٤ – ينضم إلى فريق التقييم مستشارين من وكالة المهنة المطلوب إعتمادها في الولاية المعنية .

٥ – يقدم تقرير عن الجامعة إلى رئيس هيئة الإعتماد، ويعطي فرصة للرد على ما جاء في التقرير .

٦ – يصدر قرار بالإعتماد أو عدم الإعتماد في مدة أقصاها عامين من تاريخ التقدم بطلب الإعتماد.

٧ – يتم تعيين منسق بين هيئة الإعتماد والجامعة أو الكلية .

٨ – إذا صدر قرار بالإعتماد، والذي مدته خمس سنوات على الجامعة أن تبرهن خلال هذه الفترة بأنها مستمرة بتطبيق المعايير وإدخال تطوير نحو الأفضل .

● مراحل الإعتماد الأكاديمي :

تتمثل مراحل الإعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية في المراحل التالية :

(Council for Higher Education Accreditation, 2002, P. 2) (**Hoywrd , 2001,** p. 21)

١ – الدراسة الذاتية (Self Study) : تقوم الجامعة الراغبة في الحصول على الإعتماد بإعداد دراسة تفصيلية وشاملة عن أوضاعها الحالية بشكل متكامل وحسب معايير ومتطلبات الهيئة المانحة للإعتماد، وتحتوي تلك الدراسة على كافة المعلومات الخاصة

ببرامجها الأكاديمية وهيكلها المالي والإداري والخدمات التي تقدمها للمجتمع، وتدعم هـذه الدراسة بكافة الوثائق الضرورية على شكل ملاحق وجداول وبيانات توضح مصداقيتهـا.

٢ — **مراجعة النظير** (**Peer Review**) : حيث يتم إجراء مراجعة الإعتماد بواسطة أعضاء هيئة التدريس والإداريـون وبعض الأعضاء من المجتمع المحلـي.

٣ — **الزيارات الميدانية** (**Site Visit**) : تشكل هيئة الإعتماد لجـان متخصصـة لدراسة الوثائق الخاصة بالجامعة الراغبة في الإعتماد والقيام بزيارات ميدانية للتأكد مـن مصداقية الدراسة الذاتية المقدمة، وتتكون اللجان من عدد مناسب من المتخصصـين فـي مجال الجامعة أو الكلية الراغبة في الإعتماد وعدد من الأكاديميين والتربويين مـن ذوي الخبرة والإختصاص، وتعد اللجنة تقريرهـا وترفعه إلى هيئة الإعتمـاد.

٤ — **التحكيم** (**Action Judgment**) : يعرض تقرير لجان الزيـارات الميدانيـة على هيئة الإعتماد حيث يوجد لدى هيئات الإعتماد لجان مسئوليتها إعتمـاد المؤسسـات والبرامج وإعادة إعتمادها ورفض إعتماد المؤسسات والبرامج التـي لا تحقـق الجـودة المطلوبـة.

٥ — **القرار النهائي** (**Final Resolution**) : ويتمثـل القـرار النهـائي لهيئـة الإعتمـاد فيما يلـي :

- منح الإعتماد دون أية شروط .
- منح الإعتماد بشروط (الإعتماد المؤقت)
- رفـض الإعتمـاد .

٦ — التقويم الموضوعي المستمر (Ongoing External Review) :

يتم إعادة تقييم الجامعات والبرامج بصفة دورية في فترة تتراوح بين عدد قليل من السنوات تصل إلى عشر سنوات وفي كل مرة يتم إعداد دراسة ذاتية وتخضع الجامعة إلى الزيارات الميدانية .

وحصول الجامعة على الإعتماد الأول هو المرحلة الأولى للحصول على الإعتماد الكامل خلال فترة زمنية تتراوح بين (٣ – ٦) سنوات من الترشيح للإعتماد، وهذا الترشيح لا يعني أن الجامعة قد حصلت على الإعتماد الكامل بل يعني أنها باشرت عملها حسب الأصول المتبعة لأداء وظيفتها . أما الإعتماد الكامل فيعني الإعتراف الرسمي بأهلية الجامعة لأداء مهمتها وأنها أستوفت الشروط والمعايير المطلوبة وأصبحت قادرة على تحقيق أهدافها بالجودة اللازمة وأنها تستطيع الإستمرار بقدراتها الذاتية على النمو والتطوير .

وعلى ذلك فإن نظام الإعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية يتميز باللامركزية، وهيئات الإعتماد غير ربحية وتقوم على العضوية التطوعية ولها استقلالها، ويتم الإعتراف بالهيئات الإقليمية أو المحلية أو المتخصصة بواسطة مجلس إعتماد التعليم العالي وهو هيئة غير حكومية تتبع وزارة التعليم العالي أو قسم التعليم الأمريكي وهو يتبع مجلس الشيوخ الأمريكي . وتقوم كل هيئة بوضع معايير الإعتماد الخاصة بها، ويتم تطوير تلك المعايير بصفة مستمرة تبعا للمتغيرات العالمية، ورغم التنوع بين هيئات الإعتماد إلا أن معايير الإعتماد بها تتناول مجالات متشابهة تدور حول (رسالة الجامعة – المنهج – التنظيم – الخدمات – الوضع المالي والمادي – التحصيل الدراسي).

ثانيا: نظام الاعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة

يدخل نظام الإعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة ضمن نظام تقويم الجودة الكاملة، ويعتبر أكثر شمولا من حيث الأهداف والوظائف والنواتج، وقد بدأ بمنظومة التعليم قبل الجامعي بما يسمى بالتفتيش، الذي تحول خلال العقد الأخير من القرن العشرين إلى نظام مراقبة المستويات التعليمية، وإنتقل إلى التعليم العالي والجامعي، حيث أصبحت عملية التقويم مسئولية هيئات مستقلة غير حكومية تدعمها الدولة (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠، ص ص١٥٤، ١٥٥).

ويوجد حاليا ما يزيد عن ١٨٠ جامعة للتعليم العالي في المملكة المتحدة، وهذه المؤسسات تغطي تنوع واسع من الأنشطة ولها خلفيات متباينة وتعمل في مناخ من التغير السريع، ومع التغيرات التي أحدثها قانون التعليم العالي عام ١٩٩٢م قامت لجنة نواب رؤساء الجامعات بتأسيس مجلس جودة التعليم العالي ليتولى مسئولية الفحص وتقييم الجودة في الجامعات، وفي عام ١٩٩٥م قام مجلس جودة التعليم العالي بتطوير وسائل تقييم الجودة حيث إشتملت على تقييم وتصميم المنهج والمحتوى، والتنظيم، والتدريس، والتحصيل الدراسي، وإرشاد الطلاب، وموارد التعليم (hoecht , 2006, P.545).

ويخضع التعليم العالي في المملكة المتحدة لتقييم دقيق جدا للجودة، من خلال معايير ترتبط بالتميز والتفوق، حيث تم إنشاء عددا من الهيئات المسئولة عن الجودة ومنها لجنة نواب رؤساء الجامعات، ومجلس تمويل التعليم العالي، ومجلس جودة التعليم العالي، ومجلس الإعتماد البريطاني، ومجلس جودة التعليم المفتوح والتعليم من بعد (خليل، والزهيري، ٢٠٠١، ص٩٨).

وفي عام ١٩٩٧م تم تأسيس هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي في المملكة المتحدة، وهي هيئة مستقلة غير حكومية وتعمل كجمعية أهلية، وتتولى التقويم الدوري لجامعات بريطانيا، ويتم تمويلها بواسطة تبرعات من جامعات وكليات التعليم العالي ومن خلال عقود مع هيئات تمويل التعليم العالي الرئيسية (حسن، ٢٠٠٢، ص٢١).

وفيما يلي عرض لواقع نظام الإعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة، طبقا لمحاور البحث على النحو التالي :

(أ) أهداف الإعتماد الأكاديمي:

يهدف الإعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة إلى ما يلي (الربيعي، ٢٠٠٨، ص٣٩٥) (القصبي، ٢٠٠٤، ص ص١٢٩٧، ١٢٩٨):

- التحقق من أن البرامج التعليمية تفي بمتطلبات الدرجات المناسبة والمعايير الملائمة .
- معاونة الجامعات على تطوير أدائها وتحسين مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها .
- زيادة الثقة العامة في مؤسسات التعليم الجامعي محليا وعالميا، وفي مستوى الشهادات التي تمنحها.
- توفير آليات تحقيق الجودة الملائمة لضمان وصول البرنامج التعليمي للمعايير المطلوبة.
- توفير معلومات موثوق بها، يستفيد بها جميع الأطراف المرتبطة بمؤسسات التعليم الجامعي .
- تهيئة وسائل تحقيق مبدأ المحاسبية بالنسبة للموارد .
- معاونة مؤسسات تمويل التعليم الجامعي على إتخاذ قرارات بشأن تطوير مسئولياتها .

- تعزيز التعاون بين مؤسسات التعليم الجامعي من أجل التحسين المتواصل في نوعية ومستويات البرامج.
- تحقيق مبدأ الوضوح والصراحة والشفافية حول مستوى التعليم الجامعي، وخاصة ما يتصل بمستوى البرامج التي تقدمها والشهادات التي تمنحها.
- التحقق من أن المصادر التي تمثل تكنولوجيا المعلومات والمكتبة والهيئة العامة والتسهيلات المادية يجب أن تكون لائقة للسماح بتحقيق البرنامج للمعايير المطلوبة.

(ب) هيئات الإعتماد وتنظيماته :

يتم الإعتماد في المملكة المتحدة من خلال مجلس الإعتماد الأكاديمي (**British Accreditation Council**)، والذي تم تأسيسه في عام ١٩٨٤م بعد إنسحاب الحكومة من عملية التفتيش الذي كان يقوم به قسم التعليم، ويشمل المجلس ممثلين من القطاع الحكومي الذين رأوا أن هناك حاجة لإيجاد هيئة مستقلة جديدة يمكنها تقديم خدمة التقويم والإعتماد، على أن تقوم الحكومة بتمويله، ويستطيع (**B A C**) أن يمول نفسه ذاتيا في الوقت الراهن، كما أن يعمل مع مجلس جودة التعليم المفتوح والتعليم عن بعد (عبد الهادي، ٢٠٠٥، ص٦٤).

وتقوم هيئة ضمان الجودة (**Quality Assurance Agency**) بإعتماد مؤسسات التعليم العالي، وتتمثل رسالتها في طمأنة الرأي العام على جودة مؤسسات التعليم العالي من خلال تطبيق المعايير السليمة، والتشجيع على التحسين المستمر في مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال (**Hayes ,2006** , PP. 1 – 2):

١ – الحفاظ على معايير الجودة الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي .

٢ – تدعيم معايير وممارسات التعليم العالي .

٣ – توفير المعلومات للطلاب ضمانا لحسن الإختيار عند الإلتحاق بمؤسسات التعليم العالي .

٤ – ضمان الحصول على مردود ذو قيمة للمال العام الذي يستثمر في التعليم العالي .

٥ – تشجيع التحسين والتطوير.

٦ – توفير معلومات للجمهور حول نوعية التعليم العالي بناء على الأهداف والأغراض كما تحددها كل مؤسسة.

٧ – تعزيز ثقة الجمهور في جودة مؤسسات التعليم العالي.

ويعتمد عمل هيئة ضمان الجودة على القيم الأصيلة (Core Values) التالية (Quality Assurance Agencey for Higher Education ,2003 , P. 1) :

١ – أهمية التعليم العالي .

٢ – إعداد وتأهيل المتعلمين .

٣ – حتمية مسئوليات مؤسسات التعليم العالي .

٤ – الإهتمام الصادق بالصالح العام في مؤسسات التعليم العالي .

ويتم تمويل هيئة ضمان الجودة من خلال المصادر التالية (حسن، ٢٠٠٢، ص٢١):

١ – مساهمة من جميع مؤسسات التعليم العالي (٦٠%).

٢ – الدخل الذي يتم تحصيله من خلال التعاقدات التي تتم بين الهيئة وصندوق تمويل التعليم العالي (٣٠%).

٣ – مصادر أخرى (تبرعات) (١٠%).

وتتمثل معايير هيئة ضمان الجودة في المملكة المتحدة في الآتي: (Quality Assurance Agencey for Higher Education, 2003, P. 2)

١ – التكامل Integrity : حيث تهدف الهيئة إلى الموضوعية والعدالة والإستقلالية والأمانة في عملها .

٢ – المهنية أو التخصصية Professionalism : حيث تهدف إلى إظهار معايير مهنية عالية وتوفر خدمة فعالة تهدف إلى الحصول على مستوى جيد لمؤسسات التعليم العالي .

٣ – المحاسبية Accountability : حيث أن الهيئة مسئولة أمام مؤسسات التعليم العالي وأمام الجمهور من المعلومات التي تقدمها .

٤ – الإنفتاح Openness : حيث تهدف إلى الشفافية في العمل، وبناء الثقة بين المستفيدين، وتوفير المعلومات حول عمل الهيئة للرأي العام من خلال طرق وإجراءات واضحة .

(ج) معايير الإعتماد ومجالاته :

رغم أن الجامعات في المملكة المتحدة مستقلة غير أن معظمها يعتمد على تمويل من الحكومة، وتوجد هيئة ضمان الجودة وهي هيئة مستقلة مهمتها وضع معايير تضمن الجودة في التعليم العالي كما أن دورها مراقبة إستمرار ضمان تطبيق هذه المعايير وتطويرها، وإلى جانب هذه الهيئة هناك مؤسسات تمنح الإعتماد، ومع بداية عام ٢٠٠٤م أصبحت مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة ملزمة بإعطاء معلومات عن أنظمة الجامعات، وقبول الطلاب وإستمرارهم وتخرجهم، وأنظمة ضمان الجودة فيها.

ومن معايير الإعتماد في الجامعات في المملكة المتحدة ما يلـي (فرح، ٢٠٠٧، ص٣) :

- تأمين بيئة تعليمية مناسبـة .
- إستقلاليـة الجامعة عن الجهة المانحـة
- ضمان السيولة المالية ,
- تأمين هيكل تنظيمي مترابـط .
- وجود نظام لضمان الجودة .
- تأمين تطوير المناهج التعليمية وأساليب التقييم بمشاركة الهيئة التعليمية .
- وجود ممتحنين خارجيين وإسهام الإستشاريين من هيئات ومراجع أكاديمية في مجالات المراقبة والتطوير .

وكذلك لابد من ضرورة وجود معايير للعناصر التاليـة :

- شروط منح الشهادات .
- تحقيق الأهداف التعليمية .
- نوعية وأساليب التعليـم .
- التقييم المستمر للبرامـج .
- شروط قبول الطـلاب .
- طرق التقييـم .

ويقوم مجلس الإعتماد البريطاني بالتفتيش في خمسـة مجالات (عبد الهـادي ، ٢٠٠٥، ص٦٥) :

- المباني والصحة والأمان .
- الإدارة وكيفية تعيين أعضاء هيئة التدريس.
- إدارة الجـودة .
- رعاية الطـلاب .
- التعليم والتعلم (طرق التدريس والمصـادر) .

(د) إجراءات الإعتماد ومراحله :

- **إجراءات الإعتماد الأكاديمي في المملكة المتحـدة :**

بعد الإتفاق بين هيئة الإعتماد والمؤسسة المراد إعتمادها تتم إجـراءات الإعتمـاد بموجب جداول محددة تتم بموجبها الأمور التاليــة (الربيعـي، ٢٠٠٨، ص ص٤٣٥، ٣٤٦):

١ – تتم زيارة المؤسسة التعليمية لمقابلة المسئولين، وللتعرف على مختلف نواحيها .

٢ – تقدم المؤسسة المراد إعتمادها تقريرا عن أنظمتها وأساليب التعليم وإجراءات ضمان الجودة، وعلى الأخص التقييم الذاتـــي .

٣ – تتم زيارة المؤسسة للإطلاع على مدى تطبيق الأنظمة، وتتم مقابلة المسئولين ويكون التركيز على مقابلة الجان الأكاديمية وأعضـــاء هيئــة التــدريس والهيئــة الإداريـــة والطلاب.

٤ – يقدم تقرير عن نتائج التدقيق للمؤسســـة .

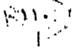
٥ – يناقش التقرير مع المؤسسة .

٦ – تصدر التوجيهات بالإعتماد، أو الإصلاحات الواجب تأمينها للحصول على الإعتماد.

٧ – تبقى المؤسسة الجامعية بعد حصولها على الإعتماد والذي مدته ست سنوات ملزمـــة بتطبيق المعايير تحت وطأة التدقيق الدوري .

ويتضمن نموذج الإتفاق الكثير من النقاط منهـــا(فــرح، ٢٠٠٧، ص٤):

١ – مراجعة البرامج كل ست سنوات على الأقل .



٢ – تعيين أعضاء فريق الإعتماد الذي يتكون بشكل عام من عضوين أكاديميين من هيئة الإعتماد، وممتحنين خارجين لا علاقة لهم بالمؤسسة المـراد إعتمادهـا ولا بهيئـة الإعتماد، وهناك مهنيين إستشاريين من كل تخصص، وهناك عضوين من المؤسسـة المراد إعتمادهـا كمراقبين في الإجتماعات وليس لهم حق القرار على أن يكونا مـن مجلس أمناء المؤسسة وليس من الإداريـين .

٣ – زيارة المؤسسة المراد إعتمادها في أوقات متفق عليها ويجرى خلالها مناقشة التقييم الداخلي وكذلك مناقشة التقرير الخارجي، ولهيئة الإعتماد الحق في مقابلـة أعضـاء الهيئة الأكاديمية والإدارية والطلابية للتحقق .

٤ – تأمين ضمان الجودة ضمن معايير تطلبها هيئة الإعتماد .

٥ – تقديم تقارير دورية لهيئة الإعتماد خلال مدة الإعتماد التـي تسـتمر مـن (٥ – ٦) سنوات .

٦ – تدفع المؤسسة المراد إعتمادها مبلغا محددا عن كل طالب فـي التخصـص المـراد اعتماده .

- **مراحل الإعتماد الأكاديمي في المملكة المتحدة :**

تتمثل مراحل الإعتمـاد الأكاديمي في المملكة المتحدة من المراحل التاليـة :

١– المراجعة الداخلية لجودة المؤسسات الجامعيـة:

حيث نجد أن الجامعات مسئولة عن جودة ما تمنحه من درجات علمية، وكل منها إجراءاتها الداخلية في التأكد من الوصول إلى المعايير وتأكيد وتعزيز جودة ما تقدمه مـن

تعليم من خلال تقييم الطلاب والإجراءات الخاصة بتصميم البرامج والموافقة عليها وتوجيهها ومراجعتها.

. ـ وتقوم كل جامعة بعمليات مراجعة منتظمة لبرامجها في نهاية السنة الأكاديمية بواسطة القسم الذي يقدم البرنامج ويأخذ في إعتباره تقارير الممتحنين الخارجيين وتقارير الممتحنين الخارجيين تشمل على (عبد العزيز، وحسين، ٢٠٠٥، ص٥٢١):

- التأكد من أن معايير العمل وتصنيف الدرجات تتفق مع المعايير العالمية الخاصة بها.
- ضمان أن عمليات التقييم للطلاب يتم إجرائها بموضوعية وطريقة منسقة.
- التدخل مباشرة في توزيع الدرجات الخاصة بالطلاب.

٢ — المراجعة الخارجية لجودة المؤسسات الجامعية :

تنظر المراجعة الخارجية الرئيسية لهيئة ضمان الجودة في الطريقة التي تتبعها أيا من الجامعات في إدارة أنشطة ضمان الجودة الخاصة بها، وضمان معاييرها الأكاديمية . وتتم المراجعة الخارجية من خلال ما يلي (الربيعي، ٢٠٠٨، ص ص٤٣٧، ٤٣٨) (حسن، ٢٠٠٢، ص٢٠):

- **التقييم الذاتي** : ويتم في هذه الخطوة إعداد وثيقة تقييم الذات التي تقدمها الجامعة والتي تحتوي على معلومات عن الجامعة التي ترغب في الإعتماد من حيث قبول الطلاب، وإدارة جودة البرامج، وأهداف ومواصفات البرامج، والنتائج المتوقعة منها بخصوص المعرفة والفهم والمهارات، وتوضيح نقاط القوة والضعف، وتشتمل أيضا وثيقة التقييم الذاتي على معلومات عن الهيئة العاملة والمصادر . وتقدم الجامعة وثيقتان أحدهما عن المؤسسة ككل والأخرى عن عينة من الأقسام .

• **زيادة فريق المراجعة** : تستخدم هيئة ضمان الجودة عملية مراجعة الأقران، حيث يقوم فريق من الأكاديميين بزيادة الجامعات، ويتم قبل الزيادة عقد إجتماعات تتوفر فيها الجامعات البيانات التي يتم تقييمها بواسطة الفريق، وتتراوح مدة الزيارات من (٢ – ٥) أيام، يلتقي خلالها الفريق بكل من هيئة التدريس والطلاب . وفي نهاية الزيارة يصدر الفريق حكما عما إذا كانت الجامعة أو الكلية تلبي التوقعات المطلوبة فيما يتعلق بالمعايير والجودة، كما يحكم الفريق على مدى مصداقية المعلومات التي تقدمها عن نفسها .

• **التقرير النهائي** : ويحدث ذلك في ضوء تقرير الدراسة الذاتية، وتقرير الفريق الزائر، وفي ضوء المعايير المحددة يتم إعلان النتيجة بقبول الإعتماد أو رفضه.

• **المتابعة** : ويتم في هذه الخطوة تعزيز نقاط القوة التي حددها فريق المراجعة والتعامل مع النواحي التي تحتاج إلى تحسين وتتم متابعتها من خلال هيئة ضمان الجودة .

ثالثا : نظام الإعتماد الأكاديمي في اليابان :

يرجع العديد من التربويين سر المعجزة اليابانية المعاصرة إلى مؤسسات التعليم، تلك التي تساهم إلى حد كبير في غرس ثقافة الجودة في كل شئ يقوم به أو يتعامل معه الطالب، وتعبر عن ذلك ميري هوايت بقولها " أن الفرد الياباني يتشرب ثقافة الجودة منذ نعومة أظافره سواء كان ذلك في المنزل أو الشارع أو المدرسة "، وفي الجامعات اليابانية على وجه الخصوص وبالإضافة إلى تطبيق هذه المفاهيم الإدارية الحديثة لإحراز التميز والتفوق في أدائها، ظهرت في العقد الأخير من القرن العشرين أنشطة التقويم الذاتي

والمتابعة الذاتية كأحد الآليات المستخدمة لتحقيق ضمان الجودة في الجامعات (محمد، ٢٠٠٧، ص٢٣١).

ويتميز التعليم الجامعي في اليابان بالتنوع والتعدد في أشكاله وتنظيماته ومحتوياته، وتحرص الحكومة اليابانية على تحقيق المستوى المميز للتعليم الجامعي، والذي يمكنها من الوصول إلى أعلى المستويات الجامعية في العالم، وذلك بإتباع نظم متميزة لسياسة القبول وتقديم برامج متميزة، ومن هنا كان المجتمع الياباني في حاجة إلى نظام معياري لإعتماد هذا التنوع والتعدد في التعليم الجامعي بهدف تحسين جودة الجامعات والإرتقاء بها محليا وعالميا (المجالس القومية المتخصصة، ١٩٩٩م، ص ص١٦٨، ١٦٩). وفيما يلي عرض لواقع نظام الإعتماد الأكاديمي في الجامعات اليابانية، طبقا لمحاور البحث على النحو التالي :

(أ) أهداف الإعتماد :

يهدف الإعتماد الأكاديمي في الجامعات اليابانية إلى ما يلي (**Akiyoshi**, 2002, P. 26) :

- تحسين الأداء التعليمي والبحثي في إطار متكامل وفق برامج محددة .
- مساعدة الجامعات على تحديد أهدافها من خلال عملية التقييم الذاتي، ووضع خطط لتنفيذ وتحقيق ما لم يحقق منها .
- تحقيق مجتمعات المعرفة وتشجيع التنافس بين الجامعات والعمل على تحسين جودة التعليم بها .
- تطوير الهياكل الإدارية في الجامعات بناء على أنظمة متعددة للتقييم والمتابعة والفحص .

- تحقيق التطوير المستمر للبرامج التعليمية التي تقدمها الجامعات لتلبية إحتياجات المستفيدين .
- تنمية القدرة على التقويم الذاتي للبرامج التعليمية .
- التأكد على ترسيخ ثقافة الجودة، وإلتزام الجامعات بوضع خطة إستراتيجية لضمان الجودة .

(ب) هيئات الإعتماد وتنظيماته :

يتم الإعتماد الأكاديمي في اليابان من خلال هيئة إعتماد الجامعات اليابانية (**Japan University Accreditation Association**)، وقد تأسست عام ١٩٤٧م برعاية (٤٦) جامعة يابانية، وقد تم منح أول إعتماد في العام الجامعي ١٩٥١م / ١٩٥٢م، وقامت هذه الهيئة بوضع عدة معايير تستخدم في قياس فعالية الجامعات، وفي عام ١٩٩٠م بدأت الهيئة مشروع الإعتماد المتبادل والخاص بإعادة إعتماد الجامعات التي تم إعتمادها من قبل، وفي عام ١٩٩١م تم إعادة تنظيم معايير المؤسسات الجامعية لكي تؤكد إستقلالية الجامعات وتطوير المناهج **(Akiyoshi, 2002 , p. 129)**.

وتقوم هيئة إعتماد الجامعات اليابانية بعملية إتخاذ القرار بواسطة مجلس أمناء (**Board of Trustees**) يتم إنتخابه بواسطة مجلس مستشاري الهيئة (**Board of Councilors**) والذي يتكون من كل عضو رسمي في الهيئة ويبلغون (٢٠٠) عضو من الأكاديمين ومن أعضاء المجتمع من التخصصات المختلفة مثل المحاسبة والقانون للقيام بعمليات المراجعة الخارجية (**External Review**) للجامعات

الأعضاء في الهيئة، وتحصل الهيئة على التمويل الخاص بها مــن خــلال مصــروفات العضوية ومصروفات الإعتمــاد (Miyake,2007, p. 59).

ويتم إعتماد الجامعات اليابانية بواسطة هيئة إعتماد الجامعات اليابانية من خــلال نظاميــن (حسن، ٢٠٠٢، ص٢٢).

- **النظــام الأول : الإعتمــــاد (Accreditation):**

ويمنح للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الإعتماد، ولابد أن يمر على إنشاء الجامعة أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الإنضمام لعضوية الهيئــة.

- **النظــام الثانــي : إعــادة الإعتمــاد (Re – Accreditation) .**

ويمنح بعد مرور خمس سنوات من الحصــول علــى الإعتمــاد الأول بالنســبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على الإعتماد، ويمنح كل سبع سنوات للجامعــات التــي حصلت على إعادة الإعتماد من قبــل.

وتعتبر عملية الإعتماد أو إعادة الإعتماد متشابهتين من حيث الطرق والإجراءات المتبعة للإعتماد، والفرق الأساسي هو أنه طبقا للنظام الأول لا تــتم عضــوية الجامعــة بالهيئة إلا بعد حصولها على الإعتماد (النظام الأول)، ولكن طبقا للنظام الثــاني (إعــادة الإعتماد) لا تفقد الجامعة عضويتها حتى لو لم تحصل على إعادة الإعتماد . ويعتمد إعادة الإعتماد على ما إذا كانت الجامعة قد عملت بالتوصيات التي ذكــرت مــن قبــل خــلال حصولها على الإعتماد بواسطة الهيئــة.

وفي عام ٢٠٠٠م قامت وزارة التربية بعمل نظـام لتقـويم البـرامج التربويـة والبحثية في الجامعات، حيث طلبـت الـوزارة مـن الجامعـات أن تقـيم نفسـها مـن خلال المؤسسة الوطنية للدرجات الأكاديمية وتقويم الجامعـة (**National Institution for Academic Degree and University Evaluation**) ويسعى هذا البرنـامج إلى تحقيق هدفين : الأول هو التقويم الخارجي والذي يوفر تغذية راجعـة لكـل جامعـة ويساعد في تحسين العملية التعليمية والبحثية بها . والثاني : هو ضمان التطوير المسـتمر والمساءلة وهو أداة لنشر المعلومات عن أنشطة الجامعات ومخرجاتهـا، ويـتم تصـنيف برامج التقويم إلى ثلاثة أنواع هي التقويم حسب الموضوع، وتقويم الأنشـطة التربويـة، وتقويم الأنشطة البحثيـة (**Akiyoshi,2002 , P. 27**) .

(ع) معايير الإعتماد ومجالاته :

نظرا لإتساع عملية تقويم أداء المؤسسات التعليمية بمختلف مقوماتها وعناصرها، وحيث التنوع في مؤسسات التعليم الجامعي تم وضع مجموعة من المعايير العامة لتقـويم أداء الجامعات، وهـي(**Akiyoshi, 2002, P.134.**) :

- أن يكون للمؤسسة التعليمية أهداف مناسبة لتعليم الطلاب .
- مرونة النظام التعليمي والبحثي لتأمين إستقلالية الجامعات .
- تحسين وإصلاح النظام الإداري، وسهولة إتخاذ القرارات الإداريـة .
- إلتزام الجامعـات بالتحسين المستمر للتعليم الجامعـي .

وتتمثـل معاييـر الإعتمـاد الأكاديمـي في الجامعات اليابانيـة فيما يلـي (**Japan University Accreditation Association 2004, pp. 2 – 3**):

١ – الرسالة والأهداف : ويعني ملاءمة رسالة وأهداف الجامعة مع أهداف وغايات المجتمع.

٢ – تنظيم التعليم والبحث : تحديد تنظيمات الجامعة في مجال التعليم والبحث العلمي ومدى إرتباط هذه التنظيمات برسالة الجامعة وأهدافها.

٣ – قبول الطلاب : لابد من وجود سياسة واضحة ومحددة للقبول وتكون واضحة للطلاب وأولياء الأمور والمجتمع .

٤ – المناهج : ضرورة أن تكون البرامج والتخصصات المقدمة وفق المعايير المعتمدة ومنسجمة مع الإتجاهات العالمية ومواكبة للتغيرات والتطورات .

٥ – الأنشطة البحثية : ضرورة وجود نظام لدعم البحث العلمي مثل التمويل، والأدوات والمعامل، والكفاءات البشرية المؤهلة القادرة على الإنتاج العلمي والمساهمة في بناء المعرفة .

٦ – هيئة التدريس : وتشمل معايير التقويم المتعلقة بهيئة التدريس وجود أنظمة لإختيار الكفاءات الجيدة، ومعايير وآليات لتقويم جودة الأداء، وتقييم كل عضو من الناحية البحثية .

٧ – التسهيلات والمعدات : وتعني مدى توافر المعدات والتجهيزات اللازمة لعملية التدريس والبحث العلمي، ومدى إرتباطها بتكنولوجيا المعلومات والإتصال .

٨ –المكتبة ومصادر التعلم : وتعني ضرورة توفر المصادر والكتب والمجلات الأكاديمية، والمصادر السمعية والبصرية الضرورية للأبحاث، وساعات عمل المكتبة، وتوفير شبكة إتصالات مكتبية وضمان فعاليتها وملاءمتها .

٩ – **الخدمـات الطلابيـة** : وتقاس بمدى توفير الإرشاد للطلاب فيما يتعلق بحياتهم اليومية وأهدافهم المستقبلية في العمل ومدى فعالية الإستفادة من هذه الأهداف، والرعاية الصحيـة .

١٠ – **الإدارة الجامعيـة** : وفيه يتم التركيز على التنظيم الإداري للجامعة ووضوح الأنظمة والقوانين، وتعيين الأفراد في المناصب الإداريـة وترقيـة الموظفين والأنشطة البحثية .

١١ – **الرقابـة والتقويـم** : وفيه تقوم الجامعة بتشكيل لجنة التقويم الذاتي، وتقوم بإجراء علاقات إتصال مع هيئة الإعتماد تعتمد على الشفافية والوضـوح .

(د) إجراءات الإعتماد ومراحله :

تنطلق إجراءات الإعتماد الأكاديمي وعملياته في الجامعات اليابانيـة من مبدأ إستقلال الجامعات وحريتها الأكاديمية، وتسير هذه الإجـراءات علـى النحـو التالـي (سليمـان، ٢٠٠٥م، ص٧٢٦) (محمـد، ٢٠٠٧، ص٢٣٥):

١ – إجراء تقويم ذاتي للمؤسسة أو البرنامج لقياس ما تحقق من الأهداف .

٢ – تقدم المؤسسة التعليمية الراغبة في الحصول على الإعتمـاد تقريـرا شـاملا عـن أوضاعها الحالية بشكل متكامل، وحسب متطلبات هيئة الإعتمـاد .

٣ – إجراء تقويم خارجي بدون زيارة الموقع، ويتم ذلك من خلال الخطوات التاليـة :

– تشكل هيئة الإعتماد لجنة من المتخصصين في المجالات المختلفـة لإجـراء مناقشـة مستفيضة لتقارير الجامعات، ثم تقدم اللجنة تقريرا عن تقويمها لكل جامعـة .

- بعد وصول تقرير الجامعة وتقرير اللجنة المقومة، تصدر هيئة الإعتماد توصياتها وإلتزاماتها وتوجيهاتها لرئاسة الجامعة، وبعد وصول توجيهات هيئة الإعتماد (J U A A) تقدم لكل جامعة خطة لتنفيذ هذه التوصيات في موعد محدد، ويتم بموجب ذلك منح الجامعة الإعتماد .

- التقويم الخارجي بزيارة الموقع : ويتم ذلك من خلال زيارة فريق من الهيئة إلى الجامعة وذلك للتأكد من أن التوصيات التي أوصت بها الهيئة تم تنفيذها بالفعل ويستخدم ذلك لإعادة الإعتماد .

ولا تصنف هيئة الإعتماد (J U A A) المؤسسات التعليمية أو ترتبها حسب مستواها فهي إما تعتمد المؤسسة أو ترفض إعتمادها، ولا تحدد الهيئة مدة معينة لسريان مفعول إعتمادها، ولا تسقط عضوية المؤسسة التعليمية حتى ولو لم تحصل على إعادة الإعتماد .

ويتضح مما سبق أن اليابان إهتمت بتحسين جودة التعليم بالجامعات عن طريق إنشاء هيئات خاصة بالإعتماد لتقييم أداء هذه الجامعات في إطار المنافسة العالمية، وكان الهدف الأساسي من تطبيق نظام الإعتماد يتمثل في تقديم المساعدة في الوصول إلى الجودة المطلوبة من خلال عملية التقويم والمراجعة لنشاط هذه الجامعات، وتتم عملية الإعتماد وفق معايير محددة في عدة مجالات تبدأ برسالة المؤسسة وأهدافها، والمناهج والمقررات، والأنشطة، وقبول الطلاب، وهيئة التدريس، وغيرها من المجالات المختلفة، وتشمل عملية الإعتماد على إجراءات التقويم الذاتي والتقويم الخارجي، ثم منح الجامعة الإعتماد أو رفض الإعتماد .

رابعا: التحليل المقارن

من خلال العرض السابق لخبرات بعض الدول (الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، اليابان) في تطبيق نظام الإعتماد الأكاديمي بالجامعات، يمكن بيان أوجه التشابه وأوجه الإختلاف من خلال ما تناوله البحث من محاور على النحو التالي:

(أ) أهداف نظام الإعتماد الأكاديمي : تتشابه الدول الثلاث فيما بينهما من الهدف العام للإعتماد، حيث أن الهدف العام للإعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية هو إعطاء صورة واضحة للرأي العام عن مستوى البرامج الأكاديمية في الجامعات مما يعطي إطمئنان للمجتمع عن كفاءة وأهلية خريجي هذه الجامعات . أما الهدف الرئيسي للإعتماد في المملكة المتحدة هو تهيئة المناخ لتحقيق المحاسبية، حيث أصبحت مطلبا رئيسيا على المستوى القومي . أما الهدف الأساسي للإعتماد في اليابان هو العمل على تحسين الأداء التعليمي والبحثي مع تدعيم الإمتياز والتفوق في أداء الجامعات لوظائفها، وتشجيع وتعزيز عمليات التنافس بين الجامعات لتحقيق مجتمع المعرفة .

ويأتي الإختلاف بينهما في أن هذه الأهداف تعكس المبررات التي قادت إلى إنشاء نظم الإعتماد ومنها عدم قدرة الجامعات على توفير المخرجات التي يتطلبها سوق العمل وإنخفاض التمويل الحكومي لها كما في الولايات المتحدة الأمريكية، وتزايد الإتجاه نحو المحاسبية العامة للجامعات وتحقيق الشفافية وزيادة التنافس بين الجامعات كما في المملكة المتحدة، وإنخفاض المعايير الأكاديمية نتيجة للتوسع الكبير في الجامعات كما في اليابان .

(ب) **هيئات الإعتماد وتنظيماته** : تختلف الهيئات المسئولة عن الإعتماد في الدول الثلاث، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تتم عملية الإعتماد من خلال روابط وهيئات وتنظيمات وبمشاركة الإتحادات المهنية الوطنية في بعض القطاعات والتخصصات المهنية ذات العلاقة بطبيعة الجامعة أو البرنامج، ولقد تعددت هذه الهيئات والروابط والتنظيمات إلى الحد الذي أصبح من الضروري التنسيق فيما بينها وإعتمادها، ولذلك تم إنشاء مجلس إعتماد التعليم العالي (C H E A)، والذي يقوم بمراجعة أعمال هيئات الإعتماد المعتمدة دوريا وتحديد صلاحيتها، وتقويم أنشطتها .

وفي المملكة المتحدة نجد أن الهيئات المسئولة عن الإعتماد هي هيئات مستقلة تدعمها الدولة، وهدفها ضمان جودة التعليم الجامعي، ومن أشهر الهيئات التي تقوم بالإعتماد في المملكة المتحدة هيئة ضمان الجودة (Q A A) وهي التي تتولى التقويم الدوري للجامعات، وتقييم المظاهر المتعددة لجودة التعليم الجامعي .

وفي اليابان نجد أن الهيئات المسئولة عن الإعتماد وهي هيئة واحدة وهي هيئة إعتماد الجامعات اليابانية (J U A A) وهي هيئة مستقلة، وقد قامت بوضع عدة معايير تستخدم في قياس فعالية الجامعات يتم في ضوئها الحصول على الترخيص أو الإعتماد.

(ج) **معايير الإعتماد ومجالاته** : تتشابه الدول الثلاث في تحديد بعض المعايير التي يتم في ضوئها تقييم أداء الجامعات ففي الولايات المتحدة الأمريكية تشتمل على (رسالة المؤسسة، والبناء التنظيمي المؤسسي، والمنهج، ودعم الجامعة، والدعم الطلابي، ونتائج التعليم، ومصادر التمويل، والإدارة) . وفي المملكة المتحدة يتم التركيز على (الأهداف، وقبول الطلاب، وأساليب التعليم، ومنح الشهادات، وطرق التقييم، والهيكل التنظيمي، والموارد المالية، والمنهج الدراسي) . أما في اليابان فتتضمن معايير الإعتماد (

الرسالة والأهداف، وتنظيم التعليم والبحث، وقبول الطلاب، والمناهج، والأنشطة البحثية، وهيئة التدريس، والخدمات الطلابية، والمكتبة، ومصادر التعلم، والتسهيلات والمعدات، والإدارة) . ومن الملاحظ أن الدول الثلاث تؤكد على مجموعة من المعايير التي تشتمل على عدة مجالات تقوم بها الجامعات ويعكس ذلك الفكر المنظومي الشامل الذي يراعي جميع عناصر التعليم الجامعي ومقوماته . ويتضح أيضا أنه توجد أهداف عامة وأخرى فرعية لمعايير الإعتماد في الدول الثلاث .

(د) **إجراءات الإعتماد ومراحله** : تتشابه إجراءات الإعتماد ومراحله في الدول الثلاث، بالرغم من إختلاف مسميات هذه الإجراءات، وتنطلق من مبدأ إستقلالية الجامعات وحريتها الأكاديمية وتتفق جميعها على الخطوات التالية :

١ – إجراء التقويم الذاتي أو الدراسة الذاتية .

٢ – عرض تقرير الدراسة الذاتية على الهيئة المسئولة عن الإعتماد .

٣ – إجراء عملية التقويم الخارجي عن طريق زيارة فريق من الخبراء للجامعة .

٤ – تقديم تقرير شامل عن الزيارة إلى الهيئة .

٥ – إعلان التقرير النهائي وإصدار قرار الإعتماد أو إعادته أو رفضه .

٦ – المتابعة أو إعادة الإعتماد .

وهذا يعكس في مضمونه الأساس الذي يسير عليه نظام الإعتماد في الدول الثلاث، والذي يتمثل في مبدأ إستقلال الجامعات، حيث التقويم الذاتي أولا، ثم تأتي الإجراءات الأخرى التي تحقق التوازن بين مبدأ الإستقلال ومبدأ المسئولية أو المحاسبية

المحور الرابع : واقع الجهود المصرية في مجال الإعتماد الأكاديمي بالجامعات :

أصبح الإعتماد الأكاديمي إتجاهاً عالميا يعول عليه كثيراً كأسلوب لتقويم المؤسسات التعليمية، ولم يعد قضية ثانوية ولكن أصبح من القضايا المصيرية التي تمليها تطورات الحياة ومتغيراتها المحلية والعالمية، مما جعل ضرورة الأخذ بنظام الإعتماد كأحد الآليات المناسبة لضمان الجودة في المؤسسات التعليمية، ومن ثم أوصت العديد من الدراسات بضرورة إنشاء مؤسسة قومية مستقلة غير حكومية تتولى مسئولية التقويم الخارجي للجودة في الجامعات وتكون لها صلاحيات ومسئوليات الإعتماد مع الإستفادة من الخبرات الدولية في هذا المجال (**المجالس القومية المتخصصة** ، ٢٠٠٠، ص١٤٥) .

وبدأ الإهتمام بجودة التعليم الجامعي منذ عام ١٩٨٩م حيث أصدر المجلس الأعلى للجامعات قرارا بإنشاء لجنة عليا لتطوير الأداء وتقوم بوضع معايير ومقاييس للأداء على مستوى كل جامعة وكل كلية وكل قسم وكل وحدة ذات طابع خاص، وكذلك بالنسبة لمحتوى المقررات الدراسية والإمتحانات(**القصبي** ، ٢٠٠٤، ص١٢٧٢).

وفي إطار الإستراتيجية القومية لتطوير منظومة التعليم في مصر، والتي تم ترجمتها إلى خمس وعشرين مشروعا يتم تنفيذها على ثلاث مراحل خلال الفترة من عام ٢٠٠٢م حتى عام ٢٠١٧م، ويتفق كل مرحلة منها مع الخطط الخمسية للدولة، وتم التركيز على ستة مشروعات كمرحلة أولى وهي مشروع تطوير كليات التربية ومشروع تطوير الكليات التكنولوجية المصرية ومشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات ومشروع تكنولوجيا المعلومات والإتصالات ومشروع ضمان الجودة والإعتماد ومشروع صندوق تطوير التعليم العالي، وكان مشروع ضمان الجودة والإعتماد على رأس هذه المشروعات والذي يمثل حجر الزاوية للتطوير المستمر لمنظومة التعليم العالي في مصر(وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٤م، ص٢٢).



إلا أن تنفيذ هذه المشروعات إعتمد على المعونات الخارجية، حيث تم تدبير مصادر التمويل لهذه المشروعات بقرض من البنك الدولي يقابله تمويل من الجانب المصري بالتعاون مع مصادر تمويلية أخرى مثل هيئة المعونة الأمريكية والبريطانية، والصندوق العربي الخليجي، والإتحاد الأوربي، بالإضافة إلى تمويل من مؤسسة فورد الأمريكية تم تخصيصه لإعداد الدراسة الذاتية لمجموعة تجريبية من الكليات وإعداد وتمويل دراسة الجدوى لإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والإعتماد (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٤م، ص٢٢).

ولإدارة مشروع ضمان الجودة والإعتماد في التعليم العالي، تم إنشاء اللجنة القومية لإدارة مشروع تقييم الأداء وضمان الجودة والإعتماد في أكتوبر عام ٢٠٠١م، لكي تتابع خطوات المشروع الذي تم تطبيقه حتى عام ٢٠٠٧م وذلك بهدف تطوير منظومة التعليم العالي في مصر من خلال تطبيق نظم ضمان الجودة والإعتماد ومعايير تقييم الأداء لتحقيق المواصفات القياسية العالمية في التعليم والإدارة الجامعية بما يساهم في إعداد الخريج القادر على مواكبة التطورات العالمية والتكنولوجية ويستطيع المنافسة والتميز محليا وعالميا (وزارة التعليم العالي ٢٠٠١م، ص١).

وكان من بين المهام الأساسية المنوطة باللجنة ما يلي (سليم، ٢٠٠٥، ص ص ٧ – ٨):

- نشر ثقافة الجودة بين فئات المجتمع وزيادة الوعي بأهمية تطبيق نظم ضمان الجودة والإعتماد .
- الإعداد لإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد .

- مساعدة مؤسسات التعليم الجامعي في إنشاء وتطبيق نظم تقييم الأداء وضمان الجودة خلال فترة إنتقالية تستغرق ثلاث سنوات .
- إعداد معايير قومية قياسية تتمشى مع المعايير العالمية لإعداد الخريج القادر على المنافسة العالمية .
- مساعد الكليات والجامعات على كيفية بناء قدراتها المؤسسية .

ومن منطلق إستمرار الجهود المصرية في مجال تطبيق ضمان الجودة والإعتماد صدر القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م بشأن إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد، والذي نص في مادته الأولى على إنشاء هيئة عامة تسمى (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد) تتمتع بالإستقلالية وتكون لها الشخصية الإعتبارية العامة، وتتبع رئيس مجلس الوزراء ويكون مقرها مدينة القاهرة، وللهيئة أن تنشئ فروعا لها في المحافظات (رئاسة الجمهورية ٢٠٠٧م ، ص٣) .

ووفقا للمادة (١٤) من قانون إنشاء الهيئة يكون لها مجلس إدارة يصدر بتشكيله قرار من رئيس الجمهورية ويتكون من خمسة عشر عضوا من بين خبراء التعليم ممن لهم دراية كافية في مجال تقويم الأداء وضمان جودة التعليم في جميع مجالاته، ولا تتعارض مصالح أي منهم مع أهداف الهيئة . ويعين القرار من بين أعضاء المجلس رئيسا وثلاثة نواب للرئيس، أحدهم لشئون التعليم العالي والأخر لشئون التعليم قبل الجامعي والثالث لشئون التعليم الأزهري . وتكون مدة عضوية مجلس الإدارة أربع سنوات قابلة للتجديد لمدة واحدة مماثلة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد ٢٠٠٨م ، ص٨) .

وفيما يلي سوف نتناول الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد من حيث الرؤية والرسالة والأهداف والإختصاصات والهيكل التنظيمي للهيئة، وذلك على النحو التالي :

أ – الرؤية : أن تكون الهيئة كيانا للإعتماد في التعليم معترفا به عالميا ومشهودا لقراراته بالمصداقية والموضوعية وقادرا على تطوير ذاته سعيا لضمان جودة التعليم وتحقيق التميز والتنافسية لمخرجات مؤسساته المختلفة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي بما يخدم أغراضه التنمية الشاملة ويحافظ على هوية الأمة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد ٢٠٠٨م ، ص٨) .

ب – الرسالة : الإرتقاء بمستوى جودة التعليم وتطويره المستمر وإعتماد المؤسسات التعليمية وفقا لمعايير قومية تتسم بالشفافية وتتلاءم مع المعايير القياسية الدولية لهيكلة ونظم وموارد وأخلاقيات العملية التعليمية والبحث العلمي والخدمات المجتمعية والبيئية، وكسب ثقة المجتمع في مخرجاتها لتحقيق الميزة التنافسية محليا وإقليميا ودوليا، ودعم خطط التنمية القومية الشاملة، وتعزيز المساهمات المعرفية والثقافية والبحثية لهذه المؤسسات (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٤ ، ص٣٠).

ج – أهداف الهيئة : تهدف الهيئة إلى ضمان جودة التعليم وتطويره المستمر من خلال (رئاسة الجمهورية، ٢٠٠٧ ، ص٤):

– نشر الوعي بثقافة الجودة.

- التنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير وقواعد مقارنات التطوير وآليات قياس الأداء إسترشادا بالمعايير الدولية وبما لا يتعارض مع هوية الأمة.
- دعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي.
- تأكيد الثقة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي في مخرجات العملية التعليمية، وبما لا يتعارض مع هوية الأمة.
- التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقا للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية ولكل نوع من المؤسسات التعليمية.

د — إختصاصات الهيئة:

للهيئة القومية في سبل تحقيق أهدافها إتخاذ ما يلزم من إجراءات وقرارات وعلى الأخص (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد، ٢٠٠٨، ص ص١٩، ٢٠).

١ — وضع السياسات والإستراتيجيات الخاصة بضمان جودة التعليم وإعداد تقارير التقويم والإعتماد والإجراءات التنفيذية اللازمة لذلك وإعلان المجتمع بمستوى المؤسسات التعليمية وبرامجها ومدى قدرتها على تقديم الخدمة التعليمية وفقا لرسالتها المعلنة .

٢ — وضع آليات نشر الوعي بثقافة الجودة والتطوير لدى المؤسسات التعليمية والمجتمع.

٣ — وضع المعايير والإجراءات لقياس مدى إستيفاء المؤسسة التعليمية لشروط الإعتماد.

٤ — وضع أسس وآليات إسترشادية لقيام المؤسسات التعليمية بالتقويم الذاتي .

٥ – وضع أسس وقواعد وإجراءات الرقابة والمتابعة الدورية للإعتماد، والمراجعة والتطوير المستمر لها في ضوء المتغيرات التربوية والعملية .

٦ – تقويم البرامج والأداء في المؤسسات التعليمية، من حيث البنية الأساسية والأنشطة الطلابية والمجتمعية والمناخ التربوي وثقافة التعليم والبحث العلمي .

٧ – إصدار شهادات الإعتماد وتجديدها وإيقافها وإلغائها في حالة عدم إستيفاء الحد الأدنى من شروط الإعتماد .

٨ – تقديم المشورة للمؤسسات التعليمية التي لم تحقق المستويات المطلوبة من الجودة .

٩ – مراجعة وتطوير المعايير القياسية ومؤشرات قياس عناصر جودة التعليم بالتنسيق مع جميع الجهات صاحبة المصلحة والمستفيدين من الخدمة التعليمية .

١٠ – الترخيص للأفراد ومنظمات المجتمع المدني وغيرها ممن تتوافر فيهم الشروط والمواصفات التي تحددها الهيئة بممارسة أعمال التقويم والقيام بزيارات المراجعة للمؤسسات التعليمية .

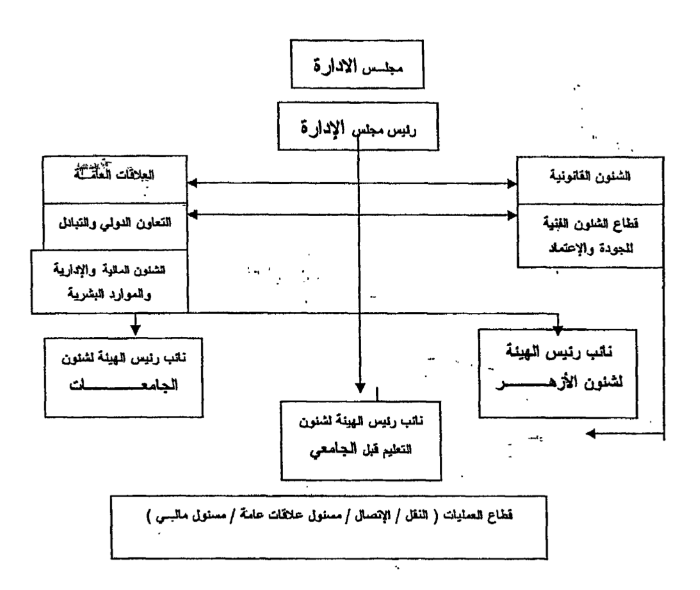
١١ – إقتراح التعديلات المتعلقة بأهداف ونظام عمل الهيئة في ضوء المستجدات والتطورات .

١٢ – إقامة علاقات تبادلية مع هيئات ومنظمات ضمان جودة التعليم والإعتماد على المستويين الإقليمي والدولي بهدف الإعتراف المتبادل بشهادات الإعتماد وفق ثوابت الأمة .

١٣ – المشاركة في المؤتمرات الدولية وتنظيم مؤتمرات محلية وإقليمية ودولية لنظم وأنشطة الجودة والإعتماد في التعليم .

هـ . الهيكل التنظيمي :

الشكل التالي يوضح الهيكل التنظيمي للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد، ٢٠٠٨، ص ١٢).



ويختص مجلس إدارة الهيئة وهو السلطة العليا المهيمنة على شئونها وتصريف أمورها، بما يلي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد، ٢٠٠٨، ص ٢٢):

- وضع السياسة العامة وخطط وبرامج وأنشطة الهيئة التي تكفل تحقيق أهدافها .
- إقرار الهيكل التنظيمي للهيئة، وجدول توصيف الوظائف بها .
- وضع اللوائح المالية والإدارية والفنية واللوائح المتعلقة بنظام التعيين بها .
- التصديق على منح شهادات الإعتماد أو تجديدها أو إلغائها .
- الموافقة على مشروع الموازنة السنوية للهيئة .

ويتولى رئيس مجلس الإدارة الإشراف على حسن سير العمل بها، بما يكفل تحقيق الهيئة لأهدافها . وتتكون موارد الهيئة من المصادر الآتية (وزارة التعليم العالي ، ٢٠٠٤، ص٣٩) :

- الموارد والمخصصات المالية التي تحددها الدولة .
- المقابل المادي نظير أنشطة تقييم الأداء وضمان الجودة والإعتماد .
- المنح المقدمة أو التعاقدات المبرمة مع صندوق تطوير التعليم العالي .
- المنح والتبرعات والهبات والإعانات التي يوافق مجلس الإدارة على قبولها بما لا يتعارض مع أهداف الهيئة .
- عائد استثمار أموال البيئة .

وفي ضوء ذلك فإن الجهود المصرية في مجال تطبيق الجودة والإعتماد ظلت فترة طويلة لا تتعدى محاولات فكرية وجهود نظرية من خلال المؤتمرات والندوات

واللجان المختلفة، إلا أنه لم تتخذ أي خطوات إجرائية للتطبيق، حيث إنتهت عند مرحلة التشريع بصدور القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م بعد عرضه على مجلس الشعب، كما أن هذه الجهود رغم أهميتها لم تلقى الإهتمام الكافي من البعض رغم إقتناع الكثيرين بضرورة تجويد الأداء بمؤسسات التعليم الجامعي والإهتمام بمخرجات هذا التعليم بما يحقق إحتياجات سوق العمل، ومسايرة التطورات المتسارعة .

المحور الخامس : إستراتيجية مقترحة للإعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية :

إنطلاقا من الدراسة النظرية التي تضمنت مفهوم الإعتماد وأهدافه وهيئاته ومعاييره وإجراءات تطبيقه ومراحله، ومن خلال التحليل المقارن لخبرات بعض الدول في مجال الإعتماد الأكاديمي، وفي ضوء الجهود المصرية في مجال الإعتماد الأكاديمي بالجامعات، يتم وضع الإستراتيجية المقترحة للإعتماد الأكاديمي بالجامعات من خلال مايلي :

أولا : التحليل الرباعي (الداخلي والخارجي) للجامعات المصرية .

إن وضع إستراتيجية مقترحة للإعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية يستلزم الإنطلاق من الواقع من خلال دراسة الجامعات المصرية من حيث جوانب القوة وجوانب الضعف والفرص المتاحة والتهديدات التي قد تواجهها .

أ – نقاط القوة: تتمثل أهم نقاط القوة للجامعات المصرية فيما يلي (النجار، فريد١٩٩٨ ، ص٢٧)(وزارة التعليم العالي ٢٠٠٠م ، ص٤٦) :

- تشجيع القيادات الإدارية بالجامعات لتطوير التعليم الجامعي من خلال تطبيق نظام الإعتماد الأكاديمي .

- توافر عدد من الخبرات البشرية الأكاديمية والإدارية القادرة على القيام والمساهمة في تطبيق نظام الإعتماد الأكاديمي .
- إهتمام القيادات الإدارية بالجودة وتقييم الأداء وتطبيق الإعتماد .
- توافر نظم الإتصال بالعالم الخارجي، وإمكانية التعاون والإفادة من الخبرات الدولية في مجال الإعتماد .
- الإهتمام بتطوير الإدارة الجامعية على مستوى الجامعات المصرية بإستخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة .
- تزايد طلب قطاعات الإنتاج والخدمات على نوعيات جديدة من التخصصات والمهارات .
- وجود إقبال جماهيري على التعليم الجامعي، ومازال هذا التعليم يحظى بمكانة إجتماعية جيدة .
- تعدد وتنوع محاولات تطوير التعليم الجامعي في الآونة الأخيرة، وخاصة بعد مؤتمر تطوير التعليم الجامعي ٢٠٠٠م .

ب – **نقاط الضعف**: تتمثل نقاط الضعف للجامعات المصرية في الأتي (سليم، ٢٠٠٥، ص ص١١، ١٢) (حافظ، ٢٠٠٤م، ص ص٤٦٩، ٤٧٠) (حسن، ٢٠٠٧م، ص٢٤٠):

- غياب الفلسفة الواضحة لمنظومة التعليم الجامعي .
- غياب الرؤية الشاملة والنظرة الإستراتيجية لدور التعليم الجامعي في مستقبل التنمية واستثمار الموارد القومية.

- غلبة طابع الكم على التعليم الجامعي وليس الكيف، الأمر الذي يؤدي إلى العجز في مواجهة متطلبات العصر وإفتقار الجودة في نظام التعليم الجامعي المصري.
- غياب آليات متطورة لمراجعة البرامج، وتقييمها، وإعادة النظر في المناهج والمقررات.
- عدم الإهتمام الكافي بوضع المناهج وتطويرها، وإدخال الأساليب التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية.
- محدودية مصادر التمويل الحكومي من ميزانية الدولة، وقلة وجود فرص أو بدائل تمويلية إضافية.
- تدهور حال المكتبات الجامعية مما يجعلها عاجزة عن أداء وظائفها وعن ملاحقة الجديد من الكتب والدوريات.
- ضعف مستوى خريجي الجامعات المصرية، وعدم ملاءمة مستواهم لمتطلبات سوق العمل.
- عدم التفرغ التام لكثير من أعضاء هيئة التدريس، وتزايد أعداد الطلاب بالجامعات .
- نظام القبول بالجامعات لا يراعي قدرات الطلاب وإستعداداتهم وميولهم وإحتياجات سوق العمل.
- مستوى الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس لا يؤخذ في الإعتبار عند الترقية لدرجة أعلى.

ج- الفرص المتاحة : تتمثل الفرص الخارجية للجامعات المصرية في الأحداث الواقعة في بيئة المؤسسة الجامعية والتي يمكن أن تستغلها الجامعة لتحقيق منافع في مجال

الإعتماد الأكاديمي، ومن أهم الفرص الخارجية للجامعات المصرية ما يلي (البنا، وعمارة، ٢٠٠٧، ص٢٥٤) (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٠، ص١٣٩):

- تأكيد القيادة السياسية على أن قضية جودة التعليم في مصر تعتبر من الأولويات الهامة لبناء المجتمع المصري.
- تواجد العديد من إتفاقيات التعاون الثقافي مع العديد من الدول المتقدمة التي تحتاج إلى تفعيل وحسن إستخدام.
- إنشاء اللجنة القومية لضمان الجودة والإعتماد، والتي قامت بتنفيذ مجموعة من الدراسات الذاتية بصفة تجريبية في بعض الجامعات.
- صدور قرار السيد رئيس الجمهورية في الثامن من نوفمبر ٢٠٠٧م بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد بعد إقراره من مجلس الشعب (قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦).
- تعاظم دور العنصر البشري المؤهل والمدرب القادر على الإبتكار والإبداع في التعامل مع النظام العالمي الجديد وتحدياته، وعلى الوفاء بمتطلبات سوق العمل .
- تأكيد إشراك أصحاب الأعمال مشاركة فعالة في تحديد السياسات التعليمية، وتحديد التخصصات ونوع ومستويات المهارات المطلوبة التي تتوافق مع متطلباتهم .
- إهتمام الدول المتقدمة بمفهوم الجودة الشاملة، ومن ثم أنشأت لتحقيقها هيئات الإعتماد الأكاديمي.
- زيادة عدد هيئات الإعتماد الأكاديمي على المستوى العالمي.

- إنتشار فكر الجودة في مختلف مجالات الخدمات المقدمة للجمهـور .

ر – التهديدات الخارجية : تتنوع التهديـدات الخارجيـة التـي تواجههـا الجامعـات المصرية، والتي قد تكون عائق أمام الجامعات نحو تطبيق الإعتماد الأكاديمي، ومن هـذه التهديدات ما يلـي (صيـام، ٢٠٠٥م، ص١٤) (سليـم، ٢٠٠٥، ص ص١١ – ١٢) (محمد، ٢٠٠٢م، ص١٧٥) :

- البطالة بين خريجي الجامعات المصرية .
- زيادة الطلب الإجتماعي على التعليم الجامعي، مع ضرورة الحفاظ على عوامل الجودة فيه.
- التغير المستمر في إحتياجات ومتطلبات سوق العمل مـن الخـريجين ممـا يتطلـب إستخدام أساليب جديدة ومتطورة في العملية التعليمية.
- صعوبة مواكبة المتغيرات العالمية التي من أبرزهـا الإنفجـار المعرفـي، وظهـور التكتلات الإقتصادية الكبرى وزيادة حدة المنافسة بينهـا.
- ضعف قدرة الجامعات على الإستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات المجتمعيـة.
- الفجوة القائمة بين الأطر النظرية التي تقدم للطلاب في الجامعات وبـين الممارسـات الفعلية.
- إنحصار بعض الجامعات في الحيز المحلي وعدم إنطلاقها إلى التعامل مع المصـادر العالمية سواء في إستقطاب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس أو مصـادر المعرفـة أو مصادر التمويل.

- الإتفاقيات العامة للتجارة والخدمات (GATS)، والتي تعني فتح الحدود بين الدول في تصدير الخدمات، الأمر الذي يتطلب أن تكون الجامعات المصرية قادرة على المنافسة من خلال تجويد الأداء التعليمي بها.

وإنطلاقا من التحليل الرباعي السابق للجامعات المصرية، وإيمانا بأهمية الدور الذي تلعبه الجامعات في المساهمة في بناء المجتمع وتنميته وتقدمه، تبرز أهمية تطبيق الإعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية، وذلك بتعظيم نقاط القوة داخل النظام التعليمي والإستفادة من الفرص الإيجابية المتاحة خارجة، للتغلب على نقاط الضعف الداخلية والتهديدات الخارجية.

ثانيا : مرتكزات الإستراتيجية المقترحة : هناك عدد من المرتكزات التي تستند إليها الإستراتيجية المقترحة وتقوم عليها من أهمها :

١ – الرؤية المستقبلية للتعليم والتي ترتكز على : تحقيق مجتمع التعلم، والأخذ بفكرة المؤسسة التعليمية المنتجة، وتطوير منظومة التقويم التربوي، وتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية، والتنمية المهنية المستدامة، وإستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتعدد مصادر المعرفة .

٢ – أن التعليم الجامعي له دوره المتميز في تقدم المجتمعات وتنميتها وذلك عن طريق إعداد الكوادر والطاقات البشرية والقيادات الفكرية والثقافية في المجالات التربوية والعلمية والمهنية المختلفة .

٣ – إن الإرتقاء بمؤسسات التعليم الجامعي يتطلب الإلتزام بمعـايير معينـة فـي تقيـيم الخدمات التعليمية وتقديمها بمواصفات محددة من خلال إعادة النظر في الإجـراءات المتبعة في تقييم العمل بتلك الجامعات .

٤ – أن الإعتماد الأكاديمي يعد مدخلا هاما لتحقيق الجودة، وإحداث التطـوير التنظيمـي للجامعة ككل، والقائم على فكرة حتمية التغير لصالح تحقيق الأهداف ودعم الإيجابيات وتجاوز السلبيات وعلاجهـا .

٥ – أن الإعتماد الأكاديمي ينبغي أن يبدأ من الجامعة نفسها، إذ يتضمن عمليـة التقـويم الذاتي تحقيقا لمبدأ إستقلال الجامعات، بحيث تستكمل إجراءات الإعتماد الأخرى مـن قبل روابط وتنظيمات حكومية متخصصة وبمشاركة الإتحادات والنقابات المهنية ذات العلاقة، بهدف السعي إلى تحقيق التوازن المطلوب بـين مبـدأ الإسـتقلالية ومبـدأ المحاسبيـة .

٦ – أن تكون الجامعات المصرية من أبرز الجامعات على مستوى العـالم العربـي، وأن يكون لها مكانتها على المستوى العالمي بحصولها على الإعتماد الأكاديمي .

٧ – أن الإلتزام بتطبيق سلسلة من المواصفات العالمية (الأيزو) يعني حتميـة الإلتـزام بتبني وتطبيق نظم الجودة والإعتماد في كل مستويات ومجالات تشـغيل الجامعـات المصريـة .

٨ – أن الإفتقار إلى آليات تقويم عملية التدريس وأداء المعلـم الجـامعي وعـدم وجـود مقاييس دقيقة للحكم على نواتج العملية التعليميـة، جعـل هنـاك ضـرورة لإتخـاذ الإجراءات اللازمة نحو الأخذ بنظم الجودة والإعتماد بالجامعات المصريـة .

ثالثا: أهداف الإستراتيجية المقترحة: تسعى الإستراتيجية المقترحة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- توجيه نظر المسئولين عن التعليم الجامعي إلى أهمية تطبيق نظم الإعتماد من خلال مجموعة من المعايير والإجراءات التي يتم في ضوئها تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي للوصول إلى الجودة والتميز .
- تحديد بعض المعايير التي تتم في ضوئها تقييم أداء الجامعات المصرية على أن تكون شاملة لجميع الجوانب التي تحكم أداء هذه الجامعات .
- تقديم مجموعة من التوجيهات والضوابط لما يجب أن يكون عليه نظام الإعتماد الأكاديمي من أجل تفعيل دوره في تطوير الجامعات .
- التوصل إلى آليات لتطبيق نظام الإعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول .

رابعا : محاور الإستراتيجية المقترحة : تتضمن الإستراتيجية المقترحة المحاور الآتية، والتي تشمل جوانب نظام الإعتماد الأكاديمي :

أ – أهداف الإعتماد الأكاديمي :

١ – ربط الجامعات بحاجات ومتطلبات سوق العمل المحلي والعالمي كإستجابة للتكيف مع المتغيرات المتسارعة في المهن والأعمال .

٢ – تشجيع الجامعات والكليات على التحسين المستمر والقيام بالمراجعة الدورية والتقويم الذاتي لبرامجها التعليمية وقدراتها وإمكانياتها المادية والبشرية بما يضمن جودة مستواها .

٣ – تحقيق جودة التعليم الجامعي من خلال الإرتقاء بنوعية البرامج الأكاديمية والمهنية التي تقدمها الجامعات للطلاب والتأكد من توافر احد الأدنى من الشروط والمواصفات المحددة مسبقا فيها.

٤ – تعزيز ثقة المجتمع في البرامج والأنشطة والخدمات التي تقدمها الجامعات مما يسهم في التنمية الإجتماعية والإقتصادية والتكنولوجية .

٥ – توفير آليات تحقيق الجودة الملائمة لضمان وصول البرنامج التعليمي للمعايير المطلوبة .

٦ – زيادة الثقة العامة في أداء الجامعات سواء محليا أو عالميا وفي مستويات الشهادات التي تمنحها.

٧ – تحقيق مبدأ الوضوح والشفافية حول مستوى الجامعات المصرية، وخاصة ما يتصل بمستوى البرامج التي تقدمها والشهادات التي تمنحها .

ب – **هيئات الإعتماد وتنظيماته:** يقترح إنشاء هيئة قومية مستقلة لإعتماد الجامعات المصرية ومؤسسات التعليم العالي، وتتولى مسئولية التقويم الخارجي للجودة في الجامعات المصرية، وتكون لها صلاحيات ومسئوليات الإعتماد، ويشترط في الهيئة ما يلي :

- أن تتمتع بالعدالة والشفافية في عملية صنع القرار الخاص بالإعتماد أو عدمه من خلال إتخاذ إجراءات واضحة ومحددة .

- أن يكون لها القدرة الإدارية والمادية على تنفيذ مسئوليات الإعتماد .
- مشاركة أفراد المجتمع والجهات المستفيدة والنقابات المهنية في الهيئـــة .
- أن تعتمد الهيئة على التمويل الذاتي من الجهة المشاركة والمراد إعتمادها .
- توفير الدعم الحكومي غير المشروط والمساهمة في تمويلهـــا .
- أن تكون لها عضوية تطوعيـــة .

وتقـــوم الهيئـــة بمـــا يلـــي :

- نشر ثقافات الإعتماد والجودة بين الأوساط الجامعية وبين شرائح المجتمع المختلفـــة .
- مراقبة أداء الجامعات المصرية، ومدى إلتزامها بالمعايير المعتمدة .
- تعيين فريق من الخبراء والمتخصصين للقيام بعمليات التقييم .
- عقد ورش عمل داخل الجامعات وخارجها حول نظم الجودة والإعتماد .
- تهيئة المناخ الذي يساعد على نجاح فكرة التطوير في ضوء نظام الجودة والإعتمـــاد داخل الجامعات .

ج- معايير الإعتماد ومجالاته : تتعدد معايير الإعتماد التي تضعها هيئات الإعتماد بتعدد المجالات التخصصية، وقد توصل البحث الحالي إلـــى مجموعـــة مـــن معـــايير إعتمـــاد الجامعات، وهي كالأتـــي :

١- الرؤيـــة والأهـــداف :

- أن تكون الأهداف واضحة ومناسبة لموارد الجامعات وبرامجها .
- أن تكون الأهداف متناسقة مع رؤية الجامعة .
- أن تتناسب الأهداف مع حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل .

- أن تكون للجامعة رؤية واضحة ومحددة تبين مكانتها بين الجامعات المختلفة .
- أن تكون رؤية الجامعة وأهدافها معلنة للمجتمع والطلاب .

٢- الإدارة:

- وجود التنظيم الإداري الجيد الذي يحقق التواصل بين أقسام ووحدات الجامعة .
- التعاون والمشاركة في عملية إتخاذ القرارات وتكوين فرق عمل مستمرة .
- تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة لتحقيق الفعالية الإدارية ولتجنب الأخطاء قبل وقوعها.
- توافر خصائص شخصية قيادية فعالة تحقق الإنسجام والتكامل والرضا بين الأفراد .
- توزيع العمل وفقا للوظائف والخبرات بما يضمن نجاح الجامعة في أداء مهمتها .
- أن تتمتع الجامعات والكليات باللامركزية الإدارية والإستقلالية .

٣ – المنشآت والتجهيزات :

- توفر المعدات والتجهيزات اللازمة للبحث والتدريس بحيث تكون كافية وحديثة ومرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والإتصال .
- وضع خطة بعيدة المدى لصيانة المنشآت والتجهيزات الجامعية وتجديدها بصفة دورية.
- توافر الإشتراطات الصحية والأمنية في قاعات الدراسة وتجهيزاتها .
- أن يراعى في المباني الجامعية المرونة وفق الأغراض التعليمية وإحتياجات الطلاب وسهولة الوصول إليها .
- أن تتوافر مساحات خضراء وملاعب رياضية ومواقف سيارات .
- أن تتوافر مباني ملاءمة خاصة بالإدارة والتدريس والبحوث على أن يؤخذ في الإعتبار أراء أعضاء هيئة التدريس في كل ما يتعلق بتحسين قاعات الدراسة والبحوث .

٤- المكتبـــــة:

- أن تضم المكتبة الأفراد القادرين على التعامل مع أعضاء هيئـــة التـــدريس والطـــلاب والتكنولوجيا الحديثـــة .
- أن يكون تمويل المكتبة كاف لتنمية مقتنياتها وإنجاز عملياتها وتقديم خدماتها .
- أن يكون مبنى المكتبة مناسبا وجيدا لإستيعاب الطلاب والرواد وتقديم الخدمـــة .
- أن تتوفر في المكتبة برامج لتطوير كفاءة الموظفين بهـــا .
- أن تتوفر فيها جميع أشكال المواد المكتبية التي تعكس حجم حاجات العملية التدريســية والبحثية والثقافيـــة.
- أن تستفيد المكتبة من التطورات المستجدة في تكنولوجيـــا المعلومـــات والإتصـــالات، وربطها بقواعد وبنوك المعلومات على المستوى المحلـــي والعالمـــي .

٥- البرامـــج الدراسيـــة:

- أن تكون برامج الجامعة منسجمة مع رسالة الجامعـــة وأهدافها .
- أن تكون أهداف البرامج واضحة ومعلومة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب .
- أن يراعى البرنامج إحتياجات الطلاب والمجتمع وأولياء الأمور والخبراء ممـــن لهـــم صلة بالعملية التعليمية داخل الجامعة .
- أن توفر الجامعة المصادر اللازمة للمحافظة على تحسين هذه البرامج وعملية تدريسها.
- أن تقوم الجامعة بعمل مراجعة دورية لبرامجها حتى تتمكن من حذف أو إضافة بعض البرامج تبعا للحاجات المتغيرة .

- مرونة البرامج الدراسية وتحقيق التزاوج العلمي بين التخصصات المختلفة وإرتباطها بمشكلات المجتمع وملاحقتها للتطورات العلمية الحديثة .

٦- أعضاء هيئة التدريس:

- أن يتوافر العدد الكافي من الهيئة التدريسية، وبما يتناسب مع أعداد الطلاب والتخصصات.
- أن تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس إستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم .
- التفرغ الكامل لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم للعمل بالجامعة .
- المساهمة في وضع البرامج والخطط الدراسية والمناهج وتطويرها .
- أن توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرصا للنمو المهني والمشاركة في برامج للتنمية المهنية المستدامة لمواكبة المستجدات العالمية .
- أن يتم تقويم عضو هيئة التدريس بطريقة منتظمة وعلى فترات .
- أن يكون لدى عضو هيئة التدريس الوعي بثقافة الإعتماد .
- أن يكون لعضو هيئة التدريس دور مهم في تطوير وتقييم برامج الجامعة .

٧ - شروط القبول :

- وجود نظام متطور لتسجيل وتحديث وإسترجاع بيانات الطلاب المقيدين بالجامعة .
- أن تتناسب الأعداد المقبولة بالجامعة مع الإمكانيات المادية والبشرية ومرافقها الأساسية .
- ضرورة توزيع الطلاب على التخصصات المختلفة في ضوء متطلبات سوق العمل .

- إستخدام نظام تقويم شامل ومتعدد المقاييس في إختيار الطلاب ومتابعة تقدمهم الدراسي .
- أن توفر الجامعة سياسات قبول واضحة وعادلة تبين من خلالها متطلبات القبول، والشروط العامة وإعلانها وجعلها في متناول الجميع .

٨ – الخدمات الطلابية :

- أن توفر الجامعة البيئة اللازمة للنمو المتكامل للطلاب بما يتفق وأهدافها وغاياتها المعلنة .
- أن تقوم الجامعة بإنشاء مراكز إرشادية وأكاديمية لخدمة الطلاب وتوجيههم .
- أن تقوم الجامعة بإجراء الدراسات اللازمة لمعرفة إحتياجات الطلاب وخصائصهم ومشاكلهم من أجل تقديم الخدمات الممكنة لهم .
- تقديم بعض المساعدات المالية والمنح للطلاب غير القادرين وأن يتم تحديد المعايير مسبقا .
- أن توفر الجامعة الإنشاءات والأبنية اللازمة التي تتيح للطلاب ممارسة الألعاب الرياضية .

٩ – الموارد المالية ومصادر التمويل :

- أن يكون التمويل كافيا لإحتياجات الجامعة التدريسية والبحثية .
- أن تشرف الجامعة على مصادر تمويلها بطريقة تعكس رسالتها وأهدافها .
- أن تقوم الجامعة بإعداد ميزانياتها وذلك بعد التشاور مع الدوائر والأقسام المختلفة فيها .

- أن تؤكد الجامعة على إستقرارها المالي من خلال إدارة محاسبية جيدة وذات خبرة .
- أن تعمل الجامعة على تنمية مواردها المالية من خـــلال تقـــديم الخـــدمات التدريســـية والبحثية والإستشارات .
- أن يتوفر للجامعة مصادر مالية ثابتة سواء من الحكومة أو الهبـــات والتبرعـــــات أو الإستثمـــار .

١٠ – نظام التقويم والإمتحانـــات :

- أن تكون أساليب التقويم عملية وموضوعية للحصول على المعلومات المطلوبـــة .
- أن تتنوع أساليب التقويم للجوانب المختلفة للبرنامج من معرفية ومهارية وأدائيـــة .
- أن تستخدم أنظمة التقويم الحديثة التي تكشف عد قدرات ومواهب الطلاب .
- أن تكون متنوعة بحيث تستثير لدى الدارس التفكير النقـــدي .
- أن تتصف عملية التقويم بالإستمرار .
- أن تسهم في تزويد الدارس بالتغذية الراجعة عن تحصيله للمقرر الدراســـي .

د – إجراءات الإعتماد ومراحله : يقترح أن تسير إجراءات الإعتماد الأكاديمي علـــى النحو التالـــي :

١– إجراء التقييم الذاتي (الدراســـة الذاتيـــة): وفيه تقوم الجامعة أو الكلية التي ترغب في الحصول على الإعتماد بإعداد دراسة شاملة عن أوضاعها الحالية ومراجعـــة أدائهـــا بشكل متكامل في ضوء المعايير التي تم تحديدها من قبل الجهة المسئولة عن الإعتمـــاد، ويجب أن تتصف عملية التقييم الذاتي بالشفافية والوضـــوح حيـــث تتضـــح نقـــاط القـــوة والضعف في الجامعة أو الكلية أو البرنامج الدراســـي . وهذا يتطلب ما يلـــي :

- إعداد دليل شامل لعملية التقييم الذاتي على مستوى الجامعة أو الكليــة .
- إنشاء مركز للتقويم الذاتي على مستوى الجامعة أو الكلية للقيام بالدراسات الذاتيــة .
- تنفيذ برامج تدريبية معتمدة لإعداد الكوادر اللازمة للقيام بعمليات التقييم الذاتــي .

٢- إجراء التقييـــم الخارجـــي : وفيه يقوم فريق من الخبــراء والمتخصصـــين بزيـــارة الجامعة أو الكلية المراد إعتمادها، وذلك للتأكد من صحة ما جاء بتقرير الدراسة الذاتيـــة ومدى نجاح الجامعة أو الكلية في تحقيق رسالتها ومراعاتهـــا لمعـــايير الجـــودة، وهـــذا يتطلـــب :

- تعيين منسق للقيام بالتنسيق بين الجامعة وهيئة الإعتماد .
- تشكيل فريق التقييم الخارجي للقيام بالمراجعة الخارجية للجامعة الراغبة في الإعتمـــاد.
- إعداد تقرير شامل عن الزيارة وتقديمه إلى هيئة الإعتماد .

ويجب أن يتوافر في أعضاء فريق التقييم الخارجي الخصائص التاليـــة :

- الكفاءة والسمعة الحسنة في الوسط الأكاديمي .
- الخبرة الأكاديمية في الممارسات التدريسيـــة .
- خبرة في مجال إدارة الجـــودة .
- القدرة على الإتصال والتواصل الجيـــد .

٣ - القـــرار النهائـــي : وفيه تقوم هيئة الإعتماد بدراسة كلا من تقرير الدراسة الذاتيـــة وتقرير الزيارات الميدانية، ويتم إتخاذ القرار النهائي بشأن إعتماد الجامعـــة أو الكليـــة أو البرنامج الأكاديمي، ونشر التقرير بين الجامعات الأخرى، وبعدها يصدر القرار النهـــائي وهو إمـــا :

- **منح الإعتماد** : وتحصل الجامعة على هذا القرار عندما تلبي متطلبات المعايير الخاصة بالإعتماد .
- **منح الإعتماد بشروط** : ويشير إلى أن الجامعة لا يتحقق منها واحد أو أكثر من المواصفات المطلوبة، وبذلك يتم إعتمادها إعتمادا مؤقتا على أن تستوفى شروط تحقيق المواصفات .
- **رفض الإعتماد** : بالنسبة للجامعات التي لم تستوفي المعايير المطلوبة، ويحدد لها فترة زمنية لمراجعة وتصحيح أوضاعها حتى يمكنها التقدم للإعتماد مرة أخرى .

٤ – المتابعة وإعادة التقييم :

ويتم إعادة تقييم الجامعات والبرامج الأكاديمية بصفة دورية، لتأكد من الإلتزام بتلبية معايير الإعتماد، وتنفيذ التوصيات المرتبطة بعمليات التطوير المستمر، وإذا أخفقت الجامعة أو الكلية في تلبية متطلبات المعايير خلال فترة الإعتماد ويتم سحب الإعتماد منها .

خامسا : صعوبات تطبيق الاستراتيجية المقترحة .

١ – ضعف التنسيق بين الجامعات وبين سوق العمل وهيئاته .

٢ – الجامعات مازالت تعاني من نقص كبير في مواردها .

٣ – تزايد أعداد الطلاب بمعدلات تفوق الزيادة في الإمكانات والموارد المتاحة .

٤ – غياب التقييم المنتظم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس وعدم الإهتمام به عند الترقية لدرجة أعلى .

٥ – ضعف بنية نظام المعلومات في الجامعات وإعتماده على أساليب تقليدية .

٦ – ليس لدى الجامعات خطة طويلة الأجل لدراسة إحتياجات قطاعات العمل المختلفة سواء من حيث الكم أو الكيف .

٧ – ضعف مشاركة أصحاب الأعمال، وعدم وعي أفراد المجتمع بالإعتماد وأهدافه وعلاقته بالمجتمع .

٨ – سيادة ثقافة الأفراد داخل الجامعة، وغياب ثقافة الفريق .

٩ – إنفراد بعض المسئولين بالقرار وعدم سماع الرأي الأخر أو النقد الموضوعي .

١٠ – التغير السريع والمستمر في القيادات الإدارية الجامعية .

١١ – سيادة النمطية في العمل، ونزوع بعض أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية لمواجهة التطوير ومقاومته .

سادسا : سبل التغلب على صعوبات تطبيق الإستراتيجية المقترحة .

١ – نشر ثقافة الإعتماد الأكاديمي داخل الجامعات والكليات، ويتم ذلك من خلال عقد ندوات ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والأجهزة الإدارية حول نظام الإعتماد وأهميته وأهدافه وإجراءاته .

٢ – إعداد التشريعات اللازمة لعملية الإعتماد في الجامعات المصرية، وتكيفها مع التشريعات الحالية لنظام التعليم .

٣ – إستطلاع رأي المستفيدين من العملية التعليمية، خاصة قطاعات الإنتاج والخدمات بالنسبة للكفايات الواجب توافرها في مخرجات الجامعات المصرية .

٤ – العمل على تحديث وتطوير الإدارة الجامعية، كي يتسنى تنفيذ مثل هذه التصورات التطويرية .

٥ – الإتجاه نحو اللامركزية في إتخاذ القرارات، وخاصة ما يتصل بنظام الإعتماد وتحقيقه على نحو فعال، وتوفير الإمكانات المادية والمالية اللازمة لتطبيق الإعتماد.

٦ – أن تهتم كل كلية بتوصيف المقررات والبرامج التي تقدمها والشهادات والدرجات العلمية التي تمنحها، على أن يؤخذ ذلك في الإعتبار عند إجراء عمليات التقييم والحصول على الإعتماد

٧ – تهيئة المناخ الذي يساعد على نجاح فكرة التطوير في ضوء نظام الجودة والإعتماد داخل الجامعات أو الكليات .

٨ – تدريب الهيئات التدريسية والإدارية على المهارات اللازمة لتطبيق الإعتماد، ووضع آليات محددة لتقييم الأداء .

ونخلص مما سبق إلى أن تطبيق الإعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية هو من المسائل الحيوية والمهمة في الوقت الحاضر، إذ لا تزال الجامعات لا تستطيع تلبية حاجات المجتمع من المتخصصين، ولا تلبي متطلبات سوق العمل من الكوادر المؤهلة التي تستطيع مواكبة التغيرات المتسارعة ومستحدثات العصر الجديد، مما يجعل الجامعات في سباق مع الزمن لتطوير برامجها وتحقيق الجودة في كل جوانب العملية التعليمية لتستطيع مجابهة التحديات وتقديم أفضل ما لديها من معارف وخبرات للمستفيدين منها، وتخريج كوادر قادرة على المناقشة والتجديد ومواكبة التغيير .

المراجـــــع

١- عبد العزيز جميل مخيمر: " الطريق إلى الجودة والإعتماد الأكاديمي في الجامعات المصرية " – المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي – " تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الإعتماد " – الجـزء الأول – من (١٨ – ١٩) ديسمبر ٢٠٠٥م، ص١٥٣ .

٢ – محمد بن شحات الخطيب، وعبد الله بن عبد اللطيف الجبر : " إدارة الإعتماد الأكاديمي في التعليم (دراسة ميدانية)" – رسالة الخليج العربـي – العـدد (٧٣) – السـنة (٢٠) – مكتب التربية العربي لدول الخليج – الرياض – ١٩٩٩م، ص٢٠ .

٣ – عادل عبد الفتاح سلامة، وأمين محمد النبوي : " دراسة مقارنة لنظام الإعتماد الجامعي في الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصـر العربيـــة " – مجلة كلية التربيــة – جامعة عين شـمس – العـدد (٢١) – الجـزء (٤)- ١٩٩٧م ، ص٢٣ .

4 – **Lenn, Marjorie peace,** " Strengthening world Bank support for quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the pacific ", Education sector Unit, East Asia and the pacific Region, February 2004, P. 25.

5 – **Council for Higher Education Accreditation.,** Accrediting organizations in the USA., How Do they Operate to Assure Quality 2. fact sheet, 2002, P. 3.

٦- المجالس القومية المتخصصة : " الإرتقاء بمستوى خريجي التعليم الجامعي والعالي في إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل " – تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا – الدورة السابعة والعشرين – ٢٠٠٠م، ص ص١٥٤، ١٥٥ .

7- Japan University Accreditation Association., (http://Juaa.or.jp/en/accreditation/University.html), P. 2.

٨ – وزارة التعليم العالي : بحوث ندوة العمل نحو مؤشرات ومعايير تقويم كفاءة مؤسسات التعليم العالي – في الفترة من (٣١ –س ٥ / ١-٦ / ١٩٨٩)، ص٤ .

٩ – المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية : تطوير التعليم في جمهورية مصر العربية – القاهرة – ٢٠٠٤، ص٩٩ .

١٠ – أشرف السعيد أحمد محمد : الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي – دار الجامعة الجديدة – الأسكندرية – ٢٠٠٧م، ص١٥ .

١١ – وزارة التعليم العالي : قرار وزاري رقم (١٥١٥) بشأن إنشاء اللجنة القومية لمتابعة تنفيذ مشروع تطوير الأداء الجامعي والإعتماد – (٢٠٠١/١٠/٢١م) .

١٢ – وزارة التعليم العالي : وحدة إدارة المشروعات – اللجنة القومية لمشروع توكيد الجودة والإعتماد – الرسالة الإخبارية – العدد (١) – يناير ٢٠٠٤م، ص١ .

١٣ – محمود عز الدين عبد الهادي : " نماذج عالمية في الإعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية، دراسة حالة " – المؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالإشتراك مع كلية التربية ببني سويف – " الإعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية " – في الفترة من (٢٤-٢٥) يناير– ٢٠٠٥م، ص٤٠ .

١٤ – تـم الرجـوع إلــى :

– زينب سليـم : " التجربة المصرية في إنشاء نظام قومي لضمان جـودة التعلـيم العـالي " – المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية – " التعليم العالى فى مصر : خريطة الواقع وإستشراق المستقبـل " – من (١٤-١٧) فبراير ٢٠٠٥م – مركـز البحـوث والدراسـات السياسيـة – جامعة القاهرة، ٢٠٠٥م، ص١ .

– أحمد عبد الحميد الشافعـي، والسيد محمد ناسـي : " ثقافـة الجـودة فـي الفكـر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الإستفادة منها في مصر " – مجلة التربيـة – تصدرها الجمعيـة المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية – المجلـد الثـاني – العـدد (١١) – فبرايـر ٢٠٠٠م، ص ص ٧-١١ .

– مراد صالح زيدان : " مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي " – مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي – " رؤية لجامعـة المستقبـل " – من (٢٢-٢٤) مايو ١٩٩٩م، ص٤١٧ .

– نهلة عبد القادر هاشـم : " إدارة المعرفة مدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصريـة " – مجلة مستقبل التربية العربيـة – المجلد (١١) – العدد (٣٨) – تصـدر عـن المركـز العربي للتعليم والتنمية – يوليه ٢٠٠٥م، ص١١ .

– رمضان محمد السعـودي : تصور مستقبلي لإدارة الجامعات المنفصلة عن الجامعـات الأم في جمهورية مصر العربيـة – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة كفر الشيخ – ٢٠٠٨م، ص٢٧ .

15 – **A S Hornby & A C Gimson.,** <u>oxford Advanced learner's Dictionary of Current English 19th Impression,</u> (oxford : oxford University press, 1985), P. 242.

١٦ – فلاح حسن الحسيني : الإدارة الإستراتيجية – دار وائل للنشر – عمان – ٢٠٠٠م، ص١٣ .

١٧ – ابن منظور : لسان العرب – المجلد السادس – دار الحديث – القاهرة – ٢٠٠٣م، ص٤٣٣

18 – **Cater V. Good (ed.).,** Dictionary of Education, (New york : Mc Graw – Hill Book Company, 1973), P. 6.

19 – **Webster's** .,Third New International Dictionary of English language, (Massachusetts : Spring field, 1976), P. 13.

20 – **Lee C. Deighton (ed.,).,**the Encyclopedia of Education, vol. 1, (USA, Macmillian and Free press, 1971). P. 54.

٢١– فاروق عبده فليه، وأحمد عبد الفتاح الزكي : معجم مصطلحات التربية، لفظاً وإصطلاحا – دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر – الأسكندرية – ٢٠٠٤م، ص٥٥ .

٢٢– رشدي أحمد طعيمة، ومحمد بن سليمان البندري : التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير – دار الفكر العربي – القاهرة – ٢٠٠٤م، ص٤٢٩ .

٢٣ – سعاد بسيوني عبد النبي : " إدارة الجودة الشاملة مدخل لتطوير التعليم الجامعي بمصر " – مجلد كلية التربية – جامعة عين شمس – المجلد الثاني – العدد العشرين – ١٩٩٦م، ص٢٨ .

٢٤ – محمد غازي بيومي : " مؤشرات جودة المدرسة في بعض الدول المتقدمة والنامية، مدخل لتطوير المدرسة المصرية " – المؤتمر العلمي السابع – " جودة التعليم في المدرسة المصرية، التحديات والمعايير والفرص " – كلية التربية – جامعة طنطا – الجزء الثاني – (٢٨ – ٢٩) إبريل ٢٠٠٢م، ص٧١١ .

25 – Lee Marjoric Peace, (op. cit.) P. 4.

٢٦ – منير مطنـــى العتيبي، ومحمد سعيد غالب : " معايير مقترحة للإعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربيـــة " – رسالة الخليج العربـــي – السنة (١٦) – العدد (٥٨) – الرياض – ١٩٩٦م .

٢٧ – عادل عبد الفتاح سلامة، وأمين محمد النبـــوي : " دراسة مقارنة لنظام الإعتماد الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصـــر العربية – مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس – العدد (٢٦) – الجزء الرابـــــع – ١٩٩٧م .

٢٨ – عبد الرجمن سليمان الطريري : " الإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية " – ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، رؤية مســـتقبلية – من (٢٢ – ٢٥) مارس – الرياض – ١٩٩٨م .

٢٩ – محمد بن شحات الخطيب، وعبد الله بن عبد اللطيف الجبـــر : " إدارة الإعتماد الأكاديمي في التعليم، دراسة ميدانية " – رسالة الخليج العربـــي – السنة (٢٠) – العدد (٧٣) – الرياض – ١٩٩٩م .

٣٠ – عادل السيد الجندي : " الإعتماد الأكاديمي كنموذج تقويمي في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي : رؤية تنظيرية تحليليـــة لمحاولة الإستفادة منه في الجامعـــات المصـــرية " – المؤتمر القومي السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعـــي – " الجامعـــة والمجتمـــع " – من (٢١ – ٢٢) نوفمبر ٢٠٠٠م .

٣١ – عائشة أحمد بشير : معايير مقترحة للإعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم الخاص في ضوء خبرات بعض الدول – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة بنها – ٢٠٠٥م .

٣٢ – محمد عطوة مجاهد : " الإعتماد المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة في التعليم " – مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة – العدد (٤٨) – يناير ٢٠٠٢م .

٣٣ – المتولي إسماعيل بدير : رؤية مستقبلية لكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للإعتماد الأكاديمي – رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية التربية – جامعة المنصورة – ٢٠٠٤م .

٣٤ – راشد صبري القصبي : " تصور مقترح لتطبيق الإعتماد الأكاديمي بالتعليم الجامعي في مصر " – المؤتمر السنوي الأول للمركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع جامعة عين شمس – " مستقبل التعليم الجامعي العربي – رؤى تنموية " – من (٣ – ٥) مايو ٢٠٠٤م .

٣٥ – صفاء محمود عبد العزيز، وسلامة عبد العظيم حسين : " ضمان جودة ومعايير إعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر – تصور مقترح " – المؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالإشتراك مع كلية التربية ببني سويف – " الإعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية " – من (٢٤ – ٢٥) يناير ٢٠٠٥م .

٣٦ – لمياء محمد أحمد : " إستشراف مستقبل نظم الإعتماد المؤسسي للجامعات المصرية، دراسة حالة " – المؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة

التعليميـــة بالإشتراك مع كلية التربية ببني سويف – " الإعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليميـــة " – من (٢٤ – ٢٥) يناير ٢٠٠٥م .

٣٧ – محمد عبد الحميد محمد، وأسامة محمود قرنـــي : " إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الإعتماد لبعض الدول " – المؤتمر السنوي الثالـــث عشـــر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالإشتراك مع كليـــة التربيـــة ببنـــي سويف – " الإعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليميـــة " – مـــن (٢٤ – ٢٥) ينـــاير ٢٠٠٥م .

٣٨ – ماجدة محمد أمين، وآخـــــرون : " الإعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول " – المؤتمر السنوي الثالث عشـــر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالإشتراك مع كليـــة التربيـــة ببنـــي سويف – " الإعتماد وضمان جودة المؤسســـات التعليميـــة – مـــن (٢٤ – ٢٥) ينـــاير ٢٠٠٥م .

39 – **Dill, D. & William, M.** ., " Accreditation and Academic Quality Assurance ", Journal of change, Vol. 28, No. 5, 1996.

40 – **Stanley, E. & Potrick, W.** ., " Quality Assurance in American and British Higher Education, Acomparison ", Journal of New Directions for Institutional Research, No. 99, 1998.

41 – **Akduman, Ibrahim (et. Al)**., " Accreditation in Turkish Universities ", European Journal of Engineering Education, Vol. 26, No. 3, 2001.

42 – Hartly R. & Virkus S. ., " Approaches to Quality Assurance and Accreditation of L. Is Programmers – Experiences from Estonia & United Kingdam ", Journal of Education for Information, Vol. 21, 2003.

٤٣- تـم الرجـوع إلـى :

- هدى محمود حسنين : " إدارة الجودة وضمان الإعتماد في التعليم العالي " – المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعي بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية – " التعليم الجامعي العربي، أفاق الإصلاح والتطوير " – من (١٨ – ١٩) ديسمبر ٢٠٠٤م، ص ص٤٣١، ٤٣٢

- أحمد فاروق محفوظ : " إدارة الجودة الشاملة والإعتماد للجامعة ومؤسسات التعليم العالـي " – المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعي بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية – " التعليم الجامعي العربي، أفاق الإصلاح والتطوير " – من (١٨ – ١٩) ديسمبر ٢٠٠٤م ص ص٣٠، ٣١ .

- رشدي أحمد طعيمة، ومحمد بن سليمان البنـدري : التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير – دار الفكر العربي – القاهرة – ٢٠٠٤م، ص ص٤٤٩، ٤٥٠ .

- محمد بن شحات الخطيب، وعبد الله بن عبد اللطيف الجبـر : (مرجع سابق)، ص ص٢٦ – ٢٩.

- مراد صالح مراد : " متطلبات تطبيق إعتماد جودة المؤسسات التعليمية في المجتمع المصري " – المؤتمر العلمي الثامن للتربية – " جودة وإعتماد مؤسسات التعليم العامة في الوطن العربي "

– من (٢٣ – ٢٤) مايو ٢٠٠٧م – كلية التربية – جامعة الفيوم – ٢٠٠٧م، ص ص٢٦٧، ٢٦٨ .

٤٤ – عادل البنـــا، وسامي عمـــارة : " إدراك أعضاء هيئـــة التـــدريس لمتطلبـــات الإعتمـــاد وضمان الجودة " – المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الرابـــع) لمركـــز تطوير التعليم الجامعي – " تطوير أداء الجامعات العربية في ضـــوء معـــايير الجـــودة الشاملة ونظم الإعتمـــاد " – الجزء الثـــاني – مـــن (١٨ – ١٩) ديســـمبر ٢٠٠٥م، ص٢٧١ .

45 – **Carter V. Good.**, (op. Cit.,), P. 6.

46 – **Jeanne Houghton.**, " Academic Accreditation : Who, What, When and Why ?. " Parks and Recreation, Vol. 31, No. 2, 1994, P. 42. .

٤٧ – محمد الخولـــي : قامـــوس التربيـــة – دار العلـــم للملاييـــــن – بيـــروت – ١٩٧١م، ص٢٢٣ .

٤٨ – المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومي للتعليم و البحث العلمي و التكنولوجيا – تصاريح مزاولة المهنة والإجراءات الفنية لإصدارها – الدورة (٢٣) – الكتاب السنوي – ١٩٩٦/ ١٩٩٧م، ص٥٢٧ .

49– **Grant Harman.**, " Asia and the Pacific ", In Alma Craft., International Development in Assuring Quality in Higher Education, (London : The palmer press, 1994). P. 53.

٥٠ – عنتر محمد أحمد عبد العال : " تجربة جامعة جنوب الوادي للجودة والإعتماد " – المؤتمر العلمي الثالث – " تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية " – من (١٣ – ١٤) إبريل ٢٠٠٥م – كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي – ٢٠٠٥م، ص٤٣٨ .

٥١ – عبد الرحمن بن سليمان الطريري : " تقويم مؤسسات التعليم العالي، نموذج مقترح " – المؤتمر العربي الأول – " الإمتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية " – المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي – من (٢٢ – ٢٤) ديسمبر ٢٠٠١م، ص ص٣٨، ٣٩ .

٥٢ – صفاء محمود عبد العزيز، وسلامة عبد العظيم حسين (مرجع سابق)، ص٥٠٧ .

٥٣ – حسان محمد حسان : " رؤية إنسانية لمفهوم ضبط جودة التعليم " – مجلة دراسات تربوية – المجلد التاسع – الجزء (٦٥) – ١٩٩٤، ص٤٨ .

٥٤ – تم الرجوع إلى :

– عنتر محمد أحمد عبد العال (مرجع سابق)، ص ص٤٣٨، ٤٣٩ .

– عبد الرحمن بن سليمان الطريري (مرجع سابق)، ص ص٤٠، ٤١ .

٥٥ – لمياء محمد أحمد (مرجع سابق)، ص ص٥٩٦، ٥٩٧ .

٥٦ – تم الرجوع إلى :

– عنتر محمد أحمد عبد العال (مرجع سابق)، ص٤٣٩ .

– لمياء محمد أحمد (مرجع سابق)، ص ص٥٩٣، ٥٩٤ .

٥٧ – موسى على الشرقـاوي : " رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية فـي ضـوء معـايير الإعتماد الأكاديمي " – مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق – العدد (٤٨) – ٢٠٠٤م، ص٧٣ .

٥٨ – عبد العزيز جميل مخيمـر (مرجع سابـق)، ص١٧٢ .

٥٩ – عادل البنـا، وسامي عمـارة (مرجع سابـق)، ص٢٨٤ .

٦٠ – محمد عبد الحميد محمد، وأسامة محمود قرنـي (مرجع سابـق)، ص٣٣٨ .

٦١ – تـم الجـوع إلـى :

– سلامة عبد العظيم حسين، ومحمد عبد الرازق إبراهيم : " معايير إعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الإتجاهات العالمية الحديثـة " – مجلة مستقبل التربية العربيـة – المجلـد الثامـن – العدد (٢٤) – يناير ٢٠٠٢م، ص٢٥ .

– محمد عبد الحميد محمد، وأسامة محمود قرنـي (مرجع سابـق)، ص ص ٣٢٦، ٣٢٧ .

٦٢ – فاطمة فوزي عبد العاطي : " مؤشرات المعلم الباحث في ضوء الإعتماد والجـودة " – المؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصـرية للتربيـة المقارنـة والإدارة التعليميـة بالإشتراك مع كلية التربية ببني سويف – " الإعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليميـة " – من (٢٤ – ٢٥) يناير ٢٠٠٥م، ص٤٣٤ .

63 – **Allred Coombs.,** " NCATE Accreditation : Getting the Most from the self – study ", Jurnal of teacher Education, Vol. 44, No. 3, 1993, P. 165.

٦٤ – نسرين عبد الحكيم عبد الفتاح : دراسة مقارنة لنظم إعتماد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة البريطانية وكوريا الجنوبية وإمكانية الإستفادة منها في مصر – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة بنها – ٢٠٠٦م، ص ص٩٤، ٩٥ .

٦٥ – حياة بنت محمد بن سعد الحربي : " إدارة الجودة الشاملة والإعتماد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى كنموذج " – مجلة البحث في التربية وعلم النفس – المجلد (١٨) – العدد (٤) – تصدرها كلية التربية جامعة المنيا – ٢٠٠٥م، ص١٥٨ .

66– **Quality Assurance and Accreditation Project (QAAP).,** The Quality Assurance and Accreditation Hand book for Higher Education in Egypt, 2005, P. 60.

٦٧ – سلامة عبد العظيم حسين، ومحمد عبد الرازق إبراهيم (مرجع سابق)، ص٢٧ .

68– **F. Hoywrd.,** " Glossary of key terms in Quality Assurance and Accreditation ", International Quality Review, CHEA, Washington Dc, May 2001, P. 21.

٦٩ – حياة بنت محمد بن سعد الحربي (مرجع سابق)، ص١٥٩ .

٧٠ – محمد عبد الحميد محمد، وأسامة محمود قرني (مرجع سابق)، ص٣٢٨ .

71– **Council for Higher Education Accreditation.,** Accrediting organization in the USA, How Do They operate to Assure Quality ? . Fact Sheet, CHEA, 2002, P. 2.

72– **U. S. Department of Education.,** College Accreditation in the United States, online (http://www.ed.gov/admins/finaid accred/accreditation.html), p. 12.

٧٣ – تـم الرجـوع إلـى :

– سعيد بن حمد الربيعـي : التعليم العالي في عصر المعرفة، التغيـرات والتحـديات وآفـاق المستقبل – دار الشروق للنشر والتوزيع – عمـان – ٢٠٠٨م، ص٣٩٤ .

- (http://www.higher-edu.gov.lb/ws1-p3.htm), P. 4.

٧٤ – عادل عبد الفتاح سلامـة، وأمين محمد النبـوي (مرجع سابـق)، ص٢٧ .

٧٥ – راشد صبري القصبـي (مرجع سابـق)، ص١٣٠٧ .

76 – **Judith, S. Eaton.,** " Accreditation and Recognition in the United states ", CHEA, Washington Dc, August 2003, PP. 192.

77 – **Council for Higher Education Accreditation.,** the Fundamentals of Accreditation, September 2002, P. 1.

٧٨ – سعيد بن حمد الربيعي (مرجع سابـق)، ص ص٤٣١، ٤٣٢ .

79– **Council for Higher Education Accreditation.,** the fundamental, of Accreditation, (op. cit.) P. 2.

80 – **Judith S. Eaton,** (op. cit.), P. 5.

٨١ – عائشة أحمد بشيـر (مرجع سابـق)، ص١٥٥ .

82– **CHEA.,** " Accreditation and assuring quality in distance learning " CHEA Monograph series, Number (1), 2002. P. 31.

83– **Council for Higher Education Accreditation.,** stroughstreng thening accreditation, Washington, 2001, PP. 3 – 5.

٨٤ – محمد عبد الحميد محمد، وأسامة محمود قرني (مرجع سابق)، ص ص٣١٤، ٣١٥.

٨٥ – تم الرجوع إلى :

- سعيد بن حمد الربيعي (رجع سابق)، ص٤٣٣ .

- (**http://www,higher-edu.gov.lb/ws1-p3.htm**), P. 4.

- راشد صبري القصبي (مرجع سابق)، ص ص١٣٠٨، ١٣٠٩ .

86 – Refer to:

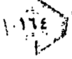
- **Council for Higher Education Accreditation.,** " the fundamentals of Accreditation" (op. Cit.,), P. 2.

- **F. Hoywrd.,** (op. cit.,), p. 21.

- راشد صبري القصبي (مرجع سابق)، ص ص١٣٠٩ – ١٣١٢ .

٨٧ – المجالس القومية المتخصصة : " الإرتقاء بمستوى خريجي التعليم الجامعي، والعالي في إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل " (مرجع سابق)، ص ص١٥٤، ١٥٥.

88– **Andreas hoecht.,** " Quality assurance in UK higher education ", Higher Education, vol. 51, Springer 2006, P.545.



٨٩ – أحمد سيد خليل، وإبراهيم عباس الزهيري : " إدارة الجودة الشاملة في التعليم : خبرات أجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر " – المؤتمر السنوي الثامن للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية – " الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات" – من (٢٧ – ٢٩) يناير ٢٠٠١، ص٩٨ .

٩٠ – عماد الدين شعبان علي حسن : " الجودة الشاملة ونظم الإعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية (http://faculty.ksu.edu.sa/Emad/Doclib5/pdf)، ص٢١ .

٩١ – تم الرجوع إلى :

– سعيد بن حمد الربيعي (مرجع سابق)، ص٣٩٥ .

- **The Quality Assurance Agency for Higher Education,** about the (QAA) Available at (www.qaa.ac.uk/about qaa/about QAA.html), (2007) PP. 1 – 2.

– راشد صبري القصبي (مرجع سابق)، ص ص١٢٩٧، ١٢٩٨ .

- **British Accreditation Council.,** "Accreditation requirements", (http://www.the capability. UK.com/bac/reqs.htm), 2007.

٩٢ – محمود عز الدين عبد الهادي : " نماذج عالمية في الإعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية، دراسة حالة " – المؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالإشتراك مع كلية التربية ببني سويف – " الإعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية " – من (٢٤ – ٢٥) يناير ٢٠٠٥م، ص٦٤ .

93 – Refer to :

- (http://faculty.ksu.edu.sa/Emad/Doclib5/pdf), (2007), P. 9.

- **Gillion Hayes.,** " the Assurance of Quality and standards of Higher Education in the UK ", the Quality Assurance Agency for Higher Education in the UK, PP. 1 ÷ 2.

94– **Quality Assurance Agencey for Higher Education,** Purpose Values and plans, 2003, P. 1.

٩٥ – عماد السيد شعبان على حسن (مرجع سابـق)، ص٢١ .

96 – **Quality Assurance Agencey for Higher Education,** (op. cit.,), P. 2.

٩٧ – فيـروز فـــرح : " هيئـات الإعتمـاد فـي التعليـم العـالي " متـاح عبـر :

(http://www.higher-edu.gov.lb/ws1-p3.htm), P. 3.

٩٨ – محمود عز الدين عبد الهـادي (مرجع سابـق)، ص٦٥ .

٩٩ – سعيد بن حمد الربيعـي (مرجع سابـق)، ص ص٤٣٥، ٣٤٦ .

١٠٠ – فيروز فـرح (مرجع سابـق)، ص٤ .

101 – http://www.qaa.ac.uk/public/cop/codes of practice.html , pp. 1 – 2.

١٠٢ – صفاء محمود عبد العزيز، وسلامة عبد العظيم حسيـن (مرجع سابـق)، ص٥٢١ .

١٠٣ – تـم الرجـوع إلـى :

- سعيد بن حمد الربيعـي (مرجع سابـق)، ص ص٤٣٧، ٤٣٨ .

- عماد الدين شعبان على حسن (مرجع سابـق)، ص٢٠ .

- http://www.qaa.ac.UK/public/acrevh book/intro.html, pp. 1 - 2.

- **Andreas Hoecht.,** (op. cit.,), P. 546.

١٠٤ – أشرف السعيد محمد أحمد : (مرجع سابـق)، ص٢٣١ .

١٠٥ – المجالس القومية المتخصصـة : " تعظيم عائد ومخرجات التعليم الجامعي والعالي في المجتمع المعاصـر " – تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيـا – الدورة (٢٦)، ١٩٩٩م،ص ص١٦٨، ١٦٩ . .

106– **Yonezawa Akiyoshi.,** " the new Quality Assurance system for Japanese Higher Education – its Social background, tasks and future ", Research in University Evaluation. No. 2, December 2002, P. 26.

107- **Yonezawa Akiyoshi.,** " the Quality Assurance system and market forces in Japanese higher education ", Higher Education, Vol. 43, 2002, p. 129.

108– **Kyoji Miyake.,** " Japan University Accreditation Association " (http:/www.JUAA.or.Jp), p. 59.

١٠٩ – عماد الدين شعبان على حسن (مرجع سابـق)، ص٢٢ .

110- **Yonezawa Akiyoshi.,** " the new Quality Assurance system for Japanese Higher Education " (op. cit.,), P. 27.

111 - **Yonezawa Akiyoshi.,** " the Quality Assurance system and market forces in Japanese higher education ", (op. cit.,), P.134.

112 - Refer to :

- **Japan University Accreditation Association.,** University standard sand Explanation, Revised March 5, 2004, pp. 2 – 3.

- **Shinichi yamamoto.,** " University Evaluation and Accreditation in Japan", (http://www5a.biglobe.ne.jp/~syamamot/english/pdf), P. 8.
- **Kazuliko koji.,** " the new role of the JUAA in Japanese University " – Assessment and Evaluation in Higher Education – vol. 26, No. 1, 2000, PP. 51 – 61.

١١٣– تـم الرجـوع إلـى :

- نجدة إبراهيم على سليمـان : " إدارة الأقسام العلمية وفق مدخل الجـودة الشـاملة، دراسـة ميدانية " – المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) لمركـز تطـوير التعلـيم الجامعي – " تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الإعتماد " – ج٢ – من (١٨ – ١٩) ديسمبر ٢٠٠٥م، ص٧٢٦ .
- أشرف السعيد أحمد محمـد (مرجع سابـق)، ص٢٣٥ .
- http://www.JUAA.or.jp/english/main/gaiyau/kyoukai.html

١١٤– المجالس القومية المتخصصة : " الإرتقاء بمستوى خريجي التعليم الجامعي والعالي فـي إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل " (مرجع سابـق)، ص١٤٥ .

١١٥ – راشد صبري القصبـي (مرجع سابـق)، ص١٢٧٢ .

١١٦– وزارة التعليم العالـي : وحدة إدارة المشروعات – هيئة ضمان الجودة والإعتمـاد فـي التعليم (مسودة القانون) – اللجنة القومية لضمان الجودة والإعتماد – إبريل ٢٠٠٤م، ص٢٢ .

١١٧ – المرجـع السابـق، ص٢٢ .

١١٨ – وزارة التعليم العالـي : قرار رقم (١٥١٥) بشأن إنشاء اللجنة القومية لمتابعة تنفيـذ مشروع تطوير الأداء الجامعي والإعتماد – بتاريخ ٢١/١٠/٢٠٠١م .

١١٩ – زينب سليم (مرجع سابق)، ص ص ٧ – ٨ .

١٢٠ – رئاسة الجمهورية : قانون رقم (٨٢) بشأن إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد لسنة ٢٠٠٦م – الجريدة الرسمية – العدد (٤) – السنة (٥٠) – ٢٥ يناير ٢٠٠٧م، ص٣ .

١٢١ – الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد : دليل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد – يونيو ٢٠٠٨م، ص٨ .

١٢٢ – المرجع السابق، ص٩ .

١٢٣ – وزارة التعليم العالي : وحدة إدارة المشروعات : هيئة ضمان الجودة والإعتماد في التعليم، مسودة القانون (مرجع سابق)، ص٣٠ .

١٢٤ – رئاسة الجمهورية (مرجع سابق)، ص٤ .

١٢٥ – الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد (مرجع سابق)، ص ص١٩، ٢٠ .

١٢٦ – المرجع السابق، ص١٢ .

١٢٧ – المرجع السابق، ص٢٢ .

١٢٨ – وزارة التعليم العالي : وحدة إدارة المشروعات : هيئة ضمان الجودة والإعتماد في التعليم، مسودة القانون (مرجع سابق)، ص٣٩ .

١٢٩ – تم الرجوع إلى :

– فريد النجار : إستراتيجيات التسويق العالمي بالجامعات – " المؤتمر القومي الأول لتسويق الخدمات الجامعية " – " رؤى الجامعات في تسويق الخدمات الجامعية " – المجلس الأعلى للجامعات – من (١٨ – ١٩) مارس ١٩٩٨ – ص٢٧ .

- وزارة التعليم العالـي : مشروع الخطة الإستراتيجيـة لتطوير منظومـة التعليم العالـي – المؤتمر القومي للتعليـم العالـي – من (١٣ – ١٤) فبراير ٢٠٠٠م، ص٤٦ .

١٣٠ – تـم الرجـوع إلـى :

- زينب سليـم (مرجع سابـق)، ص ص١١، ١٢ .
- محمد صبري حافـظ : " بعض الرؤى لتطوير التعليم الجامعـي " – المؤتمر السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعـي – " التعليم الجامعي العربـي، أفـاق الإصلاح والتطوير " – من (١٨ – ١٩) ديسمبر ٢٠٠٤م، ص ص٤٦٩، ٤٧٠ .
- جبل حامد علي حسـن : تخطيط التعليم الجامعي في مصر في ضوء خبرات بعض الدول – رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية التربية – جامعة كفرالشيخ – ٢٠٠٧م،ص٢٤٠ .

١٣١ – تـم الرجـوع إلـى :

- عادل البنـا وسامي عمـارة (مرجع سابـق)، ص٢٥٤ .
- المجالس القومية المتخصصـة : " الإرتقاء بمستوى خريجي التعليم العالي في إطار مفهـوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبـل " (مرجع سابـق)، ص١٣٩ .

١٣٢ – تـم الرجـوع إلـى :

- عمـاد صيـام : " سياسات القبول الجامعي بين العدالة ومشكلات التنمية " – المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسيـة – " التعليم العالي في مصر، خريطـة الواقـع وإستشـراف المستقبل " – من (١٤ – ١٧) فبراير ٢٠٠٥م – مركز البحوث والدراسات السياسية – كلية الإقتصاد والعلوم السياسية – ٢٠٠٥م، ص١٤ .
- زينب سليـم (مرجع سابـق)، ص ص١١ – ١٢.
- ممدوح الصدفـي محمد، وآخـرون : " تمويل التعليم الجامعي في جمهورية مصر العربية، بدائل مقترحة في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة " – مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر – العدد (١١) – سبتمبر ٢٠٠٢م، ص١٧٥ .

تطوير أداء كلية التربية جامعة عين شمس في مجال المشاركة المجتمعية في ضوء مفاهيم الجودة والاعتماد "منظور استراتيجي"



د. صفاء أحمد محمد شحاتة*

ا- مقدمة

للجامعات أدوار متعددة من بين أهمها خدمة المجتمع والبيئة، وذلك انطلاقا من أنها وسيلة الفرد والمجتمع إلى التقدم من خلال الأعمال والأنشطة والخدمات التى تقدمها فى كافة المجالات لتنمية المجتمع بما لديها من خبرات علمية متقدمة وإمكانات بشرية ومادية متنوعة. وهذا يقتضى أن تكون الجامعات ملتحمة بمجتمعها، وقادرة على تحديد احتياجاته ومطالبه، ووؤهلة بالتالى للقيام بدور جوهرى فى المشاركة المجتمعية بغية تحقيق التنمية المجتمعية بمستوى الجودة المطلوب.

وانطلاقا من هذه الوظيفة للجامعات فإن كليات التربية، والتى وصل عددها ٢٧ كلية فى نهاية عام ٢٠٠٧، أكثر من غيرها مسئولة عن تحقيق المشاركة المجتمعية فى اتجاهين : الاتجاه الأول باعتبارها المؤسسات المنوطة بتكوين معلم المستقبل الذى إذا تم تأهيله تأهيلا عاليا يمكن المدارس والجامعات من أن تخرج مواطنين ذوى هوية ثقافية يحفزهم الوعى الناضج للإسهام فى صناعة المستقبل و معبرة عن تاريخهم وحاضرهم، ويتميزون كذلك بكفاءات وقدرات عالية لتحقيق التنمية المجتمعية.

وتتضح أهمية المعلمين كقيادة ثقافية فى المواقف الضيقة الخاصة فى الفصول الدراسية أو المواقف الاجتماعية العامة كمواقف الحياة اليومية فى البيئة والمواقف القومية

---

* مدرس أصول التربية – تربية عين شمس.

العامة على مستوى الدولة، لعدة اعتبارات منها: أن المعلمين يضمون كافة التخصصات العلمية والفنية، ويتقنون عمليات التوجيه والإرشاد والإقناع والتنظيم، منتشرون في أرض الدولة البعيدة والقريبة، وعلاقاتهم متصلة بفئات اجتماعية عديدة بلا استثناء (علي: ٢٠٠٥ :-٣٥٧). أما الاعتبار الثاني فيتمثل في خدمة قضايا المجتمع النوعية المختلفة – التعليمية والاجتماعية والسياسية والصحية والبيئية والثقافية- سواء على المستوى الخاص أو العام.

والمتفحص لتاريخ كليات التربية يجد المؤشرات على مشاركة تلك الكليات في إصلاح أحوال التعليم وخدمة المجتمع، نذكر منها : تقرير التعليم في مصر ودعوة إلى حوار ١٩٧٩ (جامعة عين شمس)، دراسة معلم المرحلة الثانية ١٩٧٩(جامعة عين شمس)، دراسة معلم المرحلة الأولى ١٩٨٠ (جامعة عين شمس)، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي ١٩٨٢ (جامعة عين شمس)، البرنامج القومي لتكنولوجيا التعليم ١٩٩٦ (جامعة القاهرة)، مشروع الدبلومة الافتراضية في الإدارة التعليمية ٢٠٠٦ (جامعة حلوان) . هذا بالإضافة إلى عقد المؤتمرات والندوات العلمية المتنوعة ومجالات الخدمة الاجتماعية والاعلام، وأنشطة المراكز المتخصصة، والمجلات، والدوريات العلمية، والمشاركة الفردية لأعضاء هيئة التدريس في الأنشطة واللجان التخصصية والمشروعات والدراسات والبحوث مع الوزارات والمراكز البحثية.

٢- مشكلة الدراسة

تأسيسا على ما سبق فإن كليات التربية لعبت دورا مميزا في تطوير نفسها وخدمة مجتمعها إلا أن ما زالت هناك فجوة كبيرة بين المستهدف والتنفيذ العملي. ولعل استقراء الشواهد التاريخية العديدة، وكذلك الأبحاث الحديثة لدور كليات التربية يدلل على وجود قصور في جهودها في مجالات إصلاح أحوال التعليم بعامة وفي مجال خدمة المجتمع

والبيئة بخاصة. ويرى البعض أن خدمة المجتمع والبيئة تنحصر في عقد المؤتمرات والندوات التى " ما زالت إلى حد كبير تخاطب نفس مجتمع كليات التربية والهيئات البحثية الرسمية والأهلية فى التعليم " (شوق: ٢٠٠٥ : ١٣٠). كما إنه في كثير من الأحيان يكون الهدف منها إعلاميا أكثر منه علميا، وقد تسهم فى محو أمية بعض العاملين الأميين بالجامعة. وقد تقوم بنشاط فى مجال تختاره فى البيئة المحيطة بالكلية (على: ٢٠٠٥ : ٣٧٢). وبديهى أن هذه الجهود المحدودة لا تستطيع بشكل عام أن تدعم الأدوار التنموية لكليات التربية لا سيما فى عصر العولمة. ولعل فى مقدمة الأسباب التى أدت إلى ضعف فاعلية دور كليات التربية ما يلى(محمود: ٢٠٠٥ : ٩٧ – ١٠٠):

أولا: ضعف الصلة بين كليات التربية كمؤسسات والهيئات المعنية بالتعليم وتطويره.

ثانيا: ضعف الدعم من الوزارة.

ثالثا: ضعف التنسيق بين الوزارة والكليات باعتبارها بيوت خبرة.

رابعا: عدم استقرار واستمرارية عمليات إصلاح التعليم مع تغيير الوزراء وتوجهاتهم.

خامسا: قصور التشريعات والقوانين الحالية لدعم دور كليات التربية فى عمليات إصلاح التعليم وخدمة المجتمع.

سادسا: عدم وجود رؤية واضحة لدى غالبية المسئولين فى كليات التربية عن هذا الدور وكيفية تفعيله.

سابعا: كثرة الأعباء والمسئوليات الإدارية وانشغالهم بأعمال أخرى إلى جانب الضغوطات على الكليات مما يتسبب عنه إعاقة حركتها عن القيام بدور فعال.

ولأهمية الدور الذى يجب أن تقوم به كليات التربية نشير هنا إلى أن ثمة مجهودات عديدة لتطوير كليات التربية، يأتى فى مقدمتها "المشروع القومى لتطوير كليات التربية"،

الذى هدف إلى الوصول بكليات التربية إلى أفضل صورة ممكنة من خلال تطوير كل عنصر من عناصر منظومة التعليم بها بدءا بالعناصر التفصيلية لوظيفة التعليم، ثم البحث العلمى، فخدمة المجتمع. ومن أهم الأسباب والمبررات العديدة التى تدعو إلى الاهتمام بتفعيل دور كليات التربية فى تحقيق وظائفها المختلفة،المستجدات المتلاحقة والتطورات السريعة التى جعلت من عملية التغيير والإصلاح أمرا حتميا فى معظم الدول، وخاصة النامية. وقد اجتاح العديد من دول العالم نوع من القلق من مخاطرهذه المتغيرات والتطورات وتداعياتها ليس فقط التعليمية وإنما على الهوية الوطنية الثقافية وتأثيراتها على سياسات الإصلاح الملائمة لها والنابعة من احتياجاتها وخصوصيتها.

وعليه، فإنه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١- ما الأسباب التى تجعل من تطويركليات التربية استنادا إلى استراتيجيات الجودة والاعتماد ضرورة ملحة ؟

٢- ما نقاط القوة والضعف التى يمكن الكشف عنها فى أداء كلية التربية ؟

٣- ما الفرص والتهديدات التى يمكن أن تؤثر على جودة أداء كلية التربية ؟

٤- ما ملامح الإستراتيجية المقترحة لتدعيم دور كلية التربية، محل الدراسة، فى المشاركة المجتمعية ؟

٣- أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة مايلى:

١- الكشف عن الأسباب التى تجعل من تطويركليات التربية استنادا إلى استراتيجيات الجودة والاعتماد ضرورة ملحة.

٢- تحليل البيئة الخارجية والداخلية لكلية التربية جامعة عين شمس.



٣- تصميم إستراتيجية فاعلة لتطوير أداء كلية التربية جامعة عين شمس فى مجال المشاركة المجتمعية.

٤- الكشف عن الصعوبات التى تعوق تحقيق وتفعيل الإستراتيجية المقترحة وآليات متابعتها وتقويمها.

٤- أهمية الدراسة

تتأتى أهمية الدراسة الحالية من طبيعة الموضوع الذى تعالجه والذى أصبح ضرورة ملحة عند الحديث عن تطوير كليات التربية من أجل تحقيق الجودة الشاملة. فقضية الاعتماد والجودة تحتل مكانة مهمة فى سبيل الإصلاح التعليمى، فهى الخطوة الأساسية الأولى فى رؤيته ورسالته وشروط انجازاته، باعتبار التعليم قضية "أمن قومى". وتأسيسا على ذلك يعتبر التخطيط الاستراتيجى لتطوير أداء كلية التربية جامعة عين شمس فى مجال المشاركة المجتمعية ضرورة وليس ترفا نظرا لأنه شرط من شروط جودتها وضمان لثقة الرأى العام فى رسالتها وبرامجها فى إعداد المعلم الملتحم مع بيئته (Drodge and Cooper, 1997:206) ومن ثم فإنه :

- يساعد الكلية على اتخاذ الرؤية المستقبلية و التكيف مع نموذجها.
- يزود الكلية كمؤسسة بدليل حول ما الذى تسعى لتحقيقه فى كل من بعد الجودة والمشاركة المجتمعية .
- يزيد وعى المسئولين فى الكلية بالتهديدات والفرص المحيطة بما يمكن تحقيقه.
- يساعد الكلية على توقع التغيرات فى البيئة المحيطة بها وكيفية التأقلم معها.
- يساعد الكلية على تخصيص الموارد الحالية والمحتملة.
- يزود إدارة الكلية باستراتيجيات وآليات للتفكير حول ما يمكن الوصول إليه.

- يوضح رؤية ورسالة و أهداف الكلية أمام مجتمعها العام والخاص.
- يجعل من الكلية مؤسسة خلاقة ومبتكرة ومبادرة بتطوير نفسها علميا.

.. وتزداد أهمية الدراسة الحالية فى ضوء ندرة الدراسات التى تتعرض بشكل تطبيقى: لتحديد احتياجات المجتمع وتقويمها، وتقويم أثر الخدمات المقدمة، وتوصيف نوعية الجمهور المستهدف وأخيرا، وتقويم أداء الكادر الإدارى. ولعل الدراسة الحالية سوف تسعى إلى تحقيق ذلك.

٥- حدود الدراسة

ينقسم أداء كليات التربية إلى عشرة مجالات كما حددها مشروع ضمان الجودة والاعتماد القومى فيما يلى : رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، القيادة والإدارة، الموارد البشرية، البرامج التعليمية، المعايير الأكاديمية، جودة فرص العمل، إدارة الجودة، الأبحاث والأنشطة العلمية الأخرى، المشاركة المجتمعية، خطة العمل (جامعة عين شمس، مركز ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد،٢٠٠٧). ولكل مجال، يجب تحديد معاييره الخاصة ومتطلباته وأليات تحقيقه. وبما أنه من الصعب فى دراسة واحدة تقديم رؤية لهذه المجالات العشرة لذلك فسوف تركز الدراسة على مجال المشاركة المجتمعية ومعايير ومتطلبات وأليات تحقيقه.

٦- منهجية الدراسة

لكي تتحقق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام منهجية التخطيط الاستراتيجي، الذى هو فى جوهره منهجا نظميا (System Approch) يستشرف آفاق المستقبلات التربوية المحتملة والممكنة ويستعد لمواجهتها بتشخيص الامكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم

الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات معقلنة بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ. ومن الخصائص المميزة للتخطيط الاستراتيجي ما يلي (زاهر: ١٩٩٣: ١٠٣-١١٤):

- منهج ديناميكي وأسلوب علمي يجرى وفقا لمنطق وتفكير منظم تحكمه القوانين العلمية وهى مبادىء مدخل النظم.
- يتجه ببصره إلى المستقبل فى صوره المتعددة.
- يتحرك في أفق زمني معلوم يتراوح بين خمس سنوات الى عشر سنوات.
- يتجه إلى رصيد الامكانات التربوية المادية والبشرية المتاحة والممكنة.
- يرسم الخطط ويجمع ويحلل ويفسر كل البيانات والمعلومات حتى يمكنه وضع مجموعة من البدائل أو الخيارات.
- صياغة الخطط فى صور اجرائية وتنفيذية، توضع أمام متخذى القرار، مع بيان مزاياها وعيوبها.
- يصل الفكر بالعمل عم طريق متابعته لتنفيذ هذه الوثائق السياسية أى الخطط المتبناه.
- يقوم على توجه ديمقراطى يتمثل فى دعوته لكل أعضاء المؤسسة التربوية للمشاركة فى عملية التخطيط.

ويمكن حصر نماذج أو أساليب التخطيط الاستراتيجى بصفة عامة فى نموذجين رئيسيين: نموذج البرنامج التعليمى، حيث يتم التركيز على وضع أهداف ومرامى وتحدد الاحتياجات ثم يختار أو يعدل البرنامج وفقا للاحتياجات، وتقوم فاعلية التغير البرنامج بعد ذلك وتعدل ويتضمن البرنامج كل النشاطات التى تدور من حوله لتحسين نتائج انجازاته. أما النموذج الشامل، فإنه يركز على البيئات الداخلية والخارجية للمجتمع التعليمى أثناء العملية التخطيطية، وفى هذا الاسلوب فإن شبكة الأهداف العامة للتعليم، تتكون من

صياغات للمهمات الاساسية والأغراض والمرامى التربوية كما تعتبر هذه الشبكة الداخلية والخارجية للمجتمع التعليمى، وفى ضوئه يتم اعداد الافتراضـات التخطيطيـة وتختـار الاهداف بعيدة المدى، وهذا يقودنا لتحديد استراتيجيات البرنامج لكـى نبـدأ التخطـيط الاجرائى (زاهر: ١٩٩٣: ١١٦).

وقد استطاع التخطيط الاستراتيجي أن يغزو المؤسسات التربوية والتعليمية بكافة اشكالها ومراحلها فى الكثير من بلدان العالم لإمكاناتها التالية :

- تقديم العديد من التفاصيل العملية والإجرائية الضرورية التي يستطيع المخطط بها تحقيق هدفه(Hannagan, 1995: 121-139) ، حيث أنها منهجية تربط بين الفكر والعمل عن طريق القدرة على متابعة خطة التنفيذ (زاهر:١٩٩٣: ١١٤).

- الوضوح والدقة والتحديد, مما يؤدي إلي فهم جيد وواضح للأفكار والخطوات الإجرائية ومن ثم يزيد من إمكانية تطبيق نتائج عملية التخطيط (Bailey and Johnson, 1997:191) .

- القدرة على توقع بعض القضايا الاستراتيجية (National Audit Office, 1997:204).

- الافادة من تعددية الاساليب والأدوات المنهجية فى قراءة وفحص الظواهر موضوع الدراسة.

- تسعى نحو الحصول على الإجابات المحددة عن أسئلة: لماذا؟ وأين؟ ولمـن؟ وكيـف؟ (Davies and Ellison 2003: 157) .

– تكرس الموضوعية المطلوبة عند دراسة الظواهر، حيث أن التخطيط الاستراتيجى يمد المخطط بآليات واساليب وأدوات موضوعية قادرة على ضمان سلامة أحكامه وتصوراته عن شكل المستقبل (Dess, & et.al, 2004; 7-25).

– تقديم إطار متكامل للتطوير يعتمد على كلية النظرة للظاهرة المدروسة وشموليتها بما لا يؤدى إلى حدوث خلل في التحليل أوالنتائج (George and Jones, 2006:196) . فنجد أن المخطط يتناول الجزء المراد تطويره من جميع الزوايا مثل إجراء التحليل لكل العناصر المادية والبشرية وعلاقتها ببعضها، والتحليل البيئى الداخلى والخارجى المحيط بالمؤسسة وتحديد نوعية الفرص والتهديدات التى يمكن أن تواجه هذه المؤسسة فى المستقبل (Heizer and Render, 2006: 31-33) (Noe & et.al, 2006: 58-59)

– قدرة التخطيط الاستراتيجي على الوصول لأفكار غير التقليدية والمبدعة والتى تتولد من إعمال الخيال والتأمل لدى المخطط الباحث، والفنان، والمناضل، والمقوم. فالباحث المبدع هو الذى يستطيع تصور نماذج متنوعة، وعلاقات جديدة تجسد حركة كل نموذج جديد فى رؤية المستقبل. ثم يأتي دوره كمبدع فنان لكي يتلاعب بهذه الأفكار ويطوعها حتى تنسجم مع أهدافه . وثالثاً يأتي دوره كمبدع مناضل، يدافع عن أفكاره الجديدة ضد تيار المحافظة على الأوضاع القائمة ومقاومة التغيير والتطوير. وأخيراً عليه أن يقوم بدوره كمبدع مقوم لأفكاره ويحكم عليها إيجاباً أو سلباً. والقيام بهذه المهام هو جوهر عملية التخطيط الاستراتيجي الذى يهتم بالتبصر بالشكل المثالى للمؤسسة فى المستقبل وتحقيق هذا الشكل (Foskett, 2003:132-134).

– إتاحة الفرصة للاستفادة من نتائج الفكر المعاصر العالمى. فعلى الرغم من خصوصية التربية التي تنبع من خصوصية المجتمع وأوضاعه إلا أن الاضطلاع على تجارب الآخرين تثري التجارب المحلية، وتزيد من مستوى إنجازها.

– الافادة تاريخ المؤسسة الحافل بالأفكار والتجارب والأخطاء والانجازات التي تحتاج إلى نظرة تفحصية نقدية لتحديد مدى إمكانية الاستفادة منها في تطوير الوضع الراهن وبناء المستقبل وتشكيليه. وهذه النظرة الاستكشافية والنقدية هى وظيفة المخطط الاستراتيجي عند إجراء التحليل البيئي للمؤسسة للتعرف على نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات والتى ليست بالطبع وليدة اليوم وإنما هى محصلة تاريخ طويل للمؤسسة، وكثير منها مترسب فى الواقع الراهن.

– القدرة على عمل تغيرات حاسمة وشاملة للمنظومة، وليس تغيرات سطحية هدفها الأساسي هو إهدار الوقت والجهد. وهذه المهمة هى من أهم مميزات التخطيط الاستراتيجي الذى يسعى إلى تحقيقها عن طريق صياغة استراتيجية مرنة قابلة للتعديل لمعالجة نقاط الضعف واستثمار الفرص ومواجهة التهديدات المحتملة (Randolph and Systems, 2006: 1082) (Heracleous, 2003:74-75).

وتأسيسا على ما سبق، تجمع منهجية الدراسة بين المقاربة الوصفية ورصد الواقع ورصد الفكر والنماذج الحالية للتطوير ونقدها واقتراح بدائلها فى رؤية منظومية متسقة مترابطة ومستقبلية متنوعة.

٧- خطة الدراسة

اتساقا مع أهداف الدراسة ومنهجيتها سوف تطور خطة البحث على النحو التالى:

– الإطار العام للدراسة، ويتضمن المقدمة، والمشكلة، والأسئلة، والأهمية والحدود، أخيراً منهجية وخطة الدراسة.





– الجزء الأول، ويتضمن الإطار الفكرى للدراسة الذى استهدف مناقشة وتحليل ضـــرورة تطوير كليات التربية فى ضوء استراتيجيات الجودة والاعتماد.

– الجزء الثانى، ويتناول اجراءات لتخطيط الاستراتيجي لتطوير أداء كلية التربية جامعـــة عين شمس فى مجال المشاركة المجتمعية كما يلى:

– الجزء الثالث، ملامح إستراتيجية لتطوير أداء كلية التربية فى مجال المشاركة المجتمعية

الجزء الأول: الإطار الفكرى للدراسة

ضرورة تطوير كليات التربية فى ضوء مفاهيم الجودة والاعتماد

أدت التطورات المعرفية فى الاتجاهات الادارية الحديثة الى توجيـــه الانظـــار إلـــى منظومة التعليم والتصدى لوضع معايير لجودتها باعتبارها أح[أهم عناصر قيادة حركـــة التنمية فى أى مجتمع. الأمر الذى جعل التعليم ذو مكانة متقدمة فى سياسات كافة الـــدول بوصفه قضية إستراتيجية على المستوى القومى. هذا لأن الهدف الرئيسى من التعليم هـــو إمداد المجتمعات بخريجين مؤهلين لتلبية احتياجات المجتمع المهنيـــة والبحثيـــة. هـــؤلاء الخريجين متوقع منهم أيضا المساهمة الفعالة فى إعداد وتطبيق سياسات وخطط التنميـــة. فى هذا الإطار، تم إعادة تشكيل سياسات الدول من أجل تحـــديث مســـتوى الجـــودة فـــى التعليم، وهذا من أجل ضمان أن يكون خريجو التعليم على مســـتوى المعـــايير المقبولـــة عالميا وأن تمكنهم معارفهم ومهاراتهم من التنافس فى سوق العمـــل المحلـــى والإقليمـــى والعالمى.

ولعل حركة تطوير التعليم فى مصر بدءا من مشروع إعداد المعايير القومية للتعلـــيم، ثم إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوى، وإقـــرار كـــادر خـــاص

للمعلمين، مع إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين، وإقرار الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر. كل هذه التغيرات الحاسمة تصبح من الأهمية بمكان على نحو يؤثر أو يجب أن يؤثر بالضرورة على مجمل حركة إصلاح مؤسسات إعداد المعلم أى كليات التربية. وفيما يلى تحليل موجز لكل عنصر من العناصر السابقة.

أولا: مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)

استهدف هذا المشروع القومى فى جملته تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم فى مصر، وتنهض فلسفة المشروع على مجموعة من المبادىء والمفاهيم التى تعكس الرؤية المستقبلية للتعليم منها: الالتزام بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة، وخدمة المحاسبية والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والحرية، ترسيخ قيم العمل الجماعى والتنوع والتسامح مع الأخر، ومواكبة التطورات الحديثة فى عالم متغير، استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعلم وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة. وانتهى الأساس الفكرى للمشروع إلى تحديد خصائص ومواصفات للمعايير وهى أن تكون شاملة، وموضوعية، ومرنة، ومجتمعية، ومستمرة ومتطورة، قابلة للقياس، تحقق مبدا المشاركة، أخلاقية، داعمة، وطنية. واستنادا إلى الأساس الفكرى للمشروع، تم وضع المعايير والمؤشرات فى خمسة مجالات رئيسة وهى: المدرسة الفعالة، والمعلم، والإدارة المتميزة، المشاركة المجتمعية، والمنهج الدراسى ونواتج التعلم.

أما فيما يخص المعلم فقد أشار المشروع إلى ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم فى كليات التربية، وتطوير البرامج التدريبية للمعلم وأساليب تقييمه فى أثناء الخدمة، وفق معايير قومية. هذه المعايير تم تقسمها إلى خمسة مجالات: مجال التخطيط، ومجال

استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، ومجال المادة العلمية، ومجال التقويم ومجال مهنية المعلم.

ثانيا: إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوى(جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٦)

إيمانا من الدول النامية ومن بينها مصر بضرورة مواكبة مسيرة التقدم والانغماس فى حركة الاعتماد لتحقيق الجودة تم انشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (قانون رقم ٨٢ لعام ٢٠٠٦). وتنص رسالة الهيئة على " الارتقاء بمستوى جودة التعليم وتطويره المستمر واعتماد المؤسسات التعليمية وفقا لمعايير قومية تتسم بالشفافية وتتلائم مع المعايير القياسية الدولية لهيكلة ونظم وموارد وأخلاقيات العملية التعليمية والبحث العلمى والخدمات المجتمعية والبيئية، وكسب ثقة المجتمع فى مخرجاتها لتحقيق الميزة التنافسية محليا واقليميا ودوليا، ودعم خطط التنمية القومية الشاملة، وتعزيز المساهمات المعرفية والثقافية والبحثية لهذه المؤسسات"(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: ٢٠٠٨: ٤)..

وقد تبنى المشروع سياسة للتدقيق والمراجعة الداخلية وإدارة وضمان الجودة للمؤسسة وللبرامج التعليمية فى مؤسسات التعليم العالى، ويتم هذا من خلال تقارير سنوية مبنية على تقارير البرامج والمقررات التى تعدها المؤسسات التعليمية بغرض معرفة أى نقاط قصور وبالتالى اقتراح خطط تنمية للتغلب عليها، وكذلك توفير آليات لمراقبة تطبيق هذه الخطط.

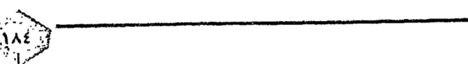
ومن أجل معاونة مؤسسات التعليم العالى فى إعداد تقريرها السنوى بشكل يتيح مراقبة مدى تحقيق أهدافها وأغراضها وكذلك أهداف البرامج التى تعتبر المؤسسة مسئولة

عنها، تم إعداد دليل إرشادى بواسطة مركز ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد (جامعة عين شمس) يتضمن الخطوط العامة لعشرة اعتبارات رئيسية: رسالة المؤسسة، القيادة والإدارة، الموارد البشرية، البرامج التعليمية، المعايير الأكاديمية، جودة فرص العمل، إدارة الجودة، الأبحاث والأنشطة العلمية الأخرى، المشاركة المجتمعية، خطة العمل (جامعة عين شمس، مركز ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد: ٢٠٠٧).

ثالثا: تطبيق الكادر الجديد للمعلمين مع إنشاء الاكاديمية المهنية للمعلمين والقيادات التربوية (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٧)

تبنت وزارة التربية والتعليم اتجاها متميزا يتمثل فى تحويل التعليم من مهنة روتينية يعتقد البعض أنه يمكن للكثيرين القيام بها دون التسلح بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة إلى مهنة متخصصة يلزمها اكتساب أحدث المعارف والمهارات والاتجاهات فى مجال التعليم، بالإضافة إلى الحصول على الشهادات والتراخيص اللازمة لذلك، فضلا عن أداء متميز للمعلم تجاه التلاميذ والزملاء والإدارة المدرسية والمدرسة ككل والمجتمع، وكذلك تجاه مهنته وتجاه الجمعيات والهيئات التى ترعى مهنة التعليم. ولتحقيق هذا الهدف تم:

(أ) إعداد الكادر الوظيفى للمعلمين بالتعاون مع وزارة التنمية الإدارية ووزارة المالية ونقابة المعلمين وذلك على أن يتم التدرج الوظيفى فى ستة مستويات مهنية تمثل مسارا وظيفيا مغلقا تبدأ من معلم مساعد، معلم، معلم أول، معلم أول (أ)، معلم خبرة، كبير معلمين. وقد وافق مجلس الشعب مؤخرا فى ٢٠ / ٦/ ٢٠٠٧ على تعديل بعض أحكام قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ من خلال القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ والتى تقر تنفيذ الكادر حيث يلزم لاستفادة المعلم من مزاياه الجديدة الحصول على



رخصة لمزاولة مهنة التعليم. ويربط الكادر بين المهارات والأداء وعملية الترقية. وتشمل متطلبات تعيين المعلم حصوله على شهادة صلاحية لمزاولة مهنة التعليم من خلال اجتياز المعلم لإختبارات مهنية معينة، بالإضافة إلى مستوى أدائه كما هو مثبت فى سجل الإنجاز المهنى.

(ب) واتساقا مع التوجه السابق أقرمجلس الشعب فى ٢٠ / ٦/ ٢٠٠٧ على تعديل بعض أحكام قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ فى المادة ٧٥ على نحو يقضى بإنشاء أكاديمية تسمى الأكاديمية المهنية للمعلمين تتمتع بالشخصية الاعتبارية وتتبع وزير التربية والتعليم ويصدر بتحديد اختصاصاتها قرار من رئيس الجمهورية ويكون مقرها القاهرة ويكون لها فروع فى أنحاء الجمهورية.

ويتحدد إطار عمل الأكاديمية المهنية للمعلمين والقيادات التربوية فى ضوء المحورين التاليين:

المحور الأول: منح شهادات صلاحية مزاولة المهنة وشهادات الترقى للأفراد.

المحور الثانى: منح شهادات الاعتماد لبرامج التدريب والتنمية والجهات التى تمنحها. وبذلك تستفيد الوزارة من مرافق ووحدات ومراكز التدريب المتاحة حاليا سواء داخل الوزارة أو من خارجها مثل الجامعات والشركات الأهلية المتخصصة والقطاع الخاص.

رابعا: الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى

وتشمل هذه الخطة السنوات من ٢٠٠٧-٢٠٠٨/٢٠١١-٢٠١٢ وفقا لمراحل متعددة على النحو التالى (وزارة التربية والتعليم:٢٠٠٧):

١- بناء الإطار العام لسياسات التعليم المستقبلية فى مارس ٢٠٠٦ وقد حدد هذا الإطار الرؤية والرسالة والقيم والمبادىء والتوجهات المستقبلية والأهداف العامة كما يلى:

(أ) – **رؤية وزارة التربية والتعليم:** تلتزم وزارة التربية والتعليم بتطوير نظام التعليم قبل الجامعى فى مصر لتقديم نموذج رائد فى المنطقة. وذلك من خلال توفير تعليم عالى الجودة للجميع كحق أساسى من حقوق الإنسان وإعداد كل الأطفال والشباب لمواطنة مستنيرة فى مجتمع المعرفة وفى ظل عقد اجتماعى جديد قائم على الديمقراطية والحرية والعدل الاجتماعى وتأسيس نظام تعليمى لامركزى يدعم المشاركة المجتمعية والحوكمة الرشيدة ويكفل إدارة إصلاح التعليم بطريقة فاعلة على مستوى المدرسة وكل المستويات الإداية.

(ب) – **رسالة وزارة التربية والتعليم:** تعمل وزارة التربية والتعليم على توفير فرص عادلة لجميع الأطفال المصريين للحصول على تعليم عالى الجودة يمكنهم من مهارات التفكير العلمى الإبداعى الناقد وحل المشكلات، والتعلم مدى الحياة والتزود بالمهارات اللازمة التى تمكنهم من أن يكونوا مواطنين نشطاء ومشاركين فعالين فى مجتمع عالمى دائم التغير.

(ج) – **المبادىء الرئيسة ومنظومة القيم:** العدالة، والتفوق، تمكين المدرسة، التنمية البشرية، المواطنة، المشاركة، الشراكة بين القطاعين العام والخاص، التسامح، دعم المجتمع المدنى والقطاع التعاونى، اليمقراطية، المحاسبية والشفافية، اللامركزية.

واتساقا مع تلك الرؤية والرسالة، تم وضع ثلاث **أهداف** أساسية، تحدد أولويات عمليات الإصلاح فيما يلى:



– التأكيد على جودة العملية التعليمية باعتبارها ركيزة لتحقيق التحرك نحو اقتصاد المعرفة.

– التأكيد على تحقيق نظام إدارى فعال، داعم للامركزية والمشاركة المجتمعية.

– التأكيد على عدالة إتاحة فرص التعليم لكل الأطفال المصريين.

(د) – المبادىء الأساسية التربوية فى بناء الخطة الاستراتيجية

– الإيمان بقدرة كل تلميذ على التعلم تعلما عالى الجودة.

– دعم جودة العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة وإيجاد أنماط غير تقليدية لأساليب التعليم والتعلم.

– الإيمان بضرورة بناء ثقافة التقويم المستمر على أساس معايير واضحة لكل من المعلم والتلميذ.

– أن تكون هناك مسئولية واضحة قائمة على شراكة مؤكدة فى كل موقع من مواقع العمل.

– وجود بنية واضحة لكل عمل تربوى.

– بناء بيئة اجتماعية داعمة للأطفال والمعلمين داخل المدرسة.

٢– **إنشاء وحدة السياسات والتخطيط الاستراتيجى بالوزارة** وقد تولت هذه الوحدة مسئولية تحويل إطار السياسات إلى خطة استراتيجية قومية

٣– **تحليل الوضع الراهن للتعليم قبل الجامعى فى جميع مراحله** مع رصد التحديات والقضايا التى تواجه كل مرحلة، وجوانب القوة والضعف بها، وبالتالى تحديد الأهداف العامة والإجرائية المستهدفة.

٤- بناء النموذج المصرى للتحليل والتوقع وهو فى الأصل نموذج عالمى، أعدته منظمة اليونسكو.

٥- تحديد وتصميم البرامج ذات الأولوية على النحو التالى:

- عدد برامج الخطة الاستراتيجية ١٢ برنامجا.
- جميع البرامج تتكامل وتتقاطع فى إطار الخطة الاستراتيجية بما يحقق الأهداف السياسة العامة للتعليم قبل الجامعى.
- الإصلاح المتمركز على المدرسة هو البرنامج المحورى الذى تتقاطع عنده وتتكامل معه جميع البرامج ذات الأولوية.
- كذلك، الإصلاح المتمركز على المدرسة هو بمثابة مدخل للإصلاح فى التعليم، حيث تنتقل مصر من من خلاله من التطوير القائم على المدخلات إلى إصلاح متكامل لكل مدرسة على حدة، مما ييسر ويدعم ايضا سياسة التحول نحو اللامركزية.

وتقع البرامج فى ثلاث مجموعات:

- **المجموعة الأولى:** المتعلقة بالمراحل التعليمية (الطفولة المبكرة، التعليم الأساسى، التعليم الثانوى بنوعيه، تعليم الفتيات والأطفال خارج المدرسة، الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة) وهى المجموعة التى يقع عليها فعل التطوير مباشرة فالهدف الأساسى هو الارتقاء بأداء المتعلم.
- **المجموعة الثانية:** وهى التى تقدم الدعم الرئيسى لجودة العملية التعليمية للوصول إلى مستوى الأداء المتوقع من المتعلم، وتتمثل هذه المجموعة فى برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة الذى يرتبط مباشرة ببرنامج التحديث الشامل للمناهج وبرنامج تطوير نظم الموارد البشرية والتنمية المهنية.

ولقد أكد برنامج تطوير نظم الموارد البشرية والتنمية المهنية على التعاون مع وزارة التعليم العالى، وكليات التربية للعمل على تأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة وإمدادهم بالمهارات والتدريبات اللازمة لتمكنهم من تنفيذ برامج التدريب المستهدفة بالخطة الاستراتيجية على المستوى المركزى والمحلى، وذلك من خلال العمل على تحديد جهات الاختصاص المسئولة، ووضع خطة سنوية لإدارة المكون التدريبى المستهدف وفقا لاحتياجات برامج الخطة، وتطوير برنامج شامل لتنفيذ برامج التنمية المهنية المستهدفة فى الخطة الاستراتيجية. ويعتمد نجاح الوزارة فى توفير المعلمين والاستفادة منهم بكفاءة وفاعلية على تبنى الاستراتيجيات التالية:

- تحسين نظم الأجور والمرتبات وربطها بمستويات الأداء والترقى لتشجيع المعلمين على الاستمرار فى مهنة التدريس من خلال الكادر الخاص بالمعلمين الذى تم إقراره مؤخرا.
- إنشاء هيئة مهنية رسمية لمنح التراخيص للمعلمين وكذلك، منح شهادات الاعتماد لبرامج التدريب والتنمية المهنية والجهات التى تمنحها.
- إعادة تأهيل الأعداد الزائدة فى الهيئات الإدارية من غير القائمين بالتدريس وتدريبهم وإعدادهم للعمل بالتدريس مرة أخرى لسد العجز فى المعلمين فى بعض التخصصات المختلفة.
- أما **المجموعة الثالثة:** فهى البرامج المرتبطة بنظم وإدارة الإصلاح: برنامج التقويم والمتابعة، وبرنامج التكنولوجيا، وبرنامج الأبنية التعليمية، برنامج اللامركزية، وهى المجموعة الداعمة لكل من المجموعة الأولى والثانية.

٦- إعداد تحليل للموزانات السابقة وبناء توقعات مستقبلية لسنوات الخطة.

٧- بناء نظم تنفيذ الخطة الاستراتيجية ومؤشرات الأداء والمتابعة والتقويم

تعقيب

من المتفق علية الآن أكاديميا أن عمليات تطوير كليات التربية على مستوى العالم لم تعد تعتمد على الاجتهاد الفردى أو المؤسسى العفوى غير المخطط، ومن هنا برزت الحاجة إلى اعتماد برامج تطوير إعداد المعلمين استنادا إلى الأسلوب العلمى والدعم الحكومى والأهلى. وكل هذا لن يتحقق إلا فى ظل تبنى مفاهيم الاعتماد أو الاعتراف الأكاديمي ببرامج إعداد المعلم لتحقيق الجودة الشاملة فى جميع جوانب تلك البرامج والبرهنة عليها، وفق أدلة واضحة محددة.

وتحقيقا لهذا الهدف انتهى المؤتمر القومى للتعليم العالى، الذى عقد فى فبراير ٢٠٠٠ إلى رسم استراتيجية لتطوير هذا التعليم، تضمنت خمسة وعشرين مشروعا. وقد استقرت الحال على تنفيذ أحد عشر مشروعا منها، تم ضمها فى ستة مشروعات للفترة من ٢٠٠٢-٢٠٠٧، ومن هذه المشروعات مشروع تطوير كليات التربية FOEP . ومن الأهداف الاستراتيجية لهذا المشروع: ضمان جودة الأداء، تبنى مدخل للإصلاح الذاتى، التنسيق مع وزارة التربية والتعليم والمدارس، إصلاح نظام اعداد المعلم، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس (حجى: ٢٠٠٥: ٣-٨).

إلا أن الانغماس فى حركة الاعتماد لتحقيق مستوى منشود من الجودة وإقامة العديد من المشروعات وإصدار القوانين، لا يعنى بالضرورة أن عمليات الاعتماد تسير فى

مسارها الصحيح، ولذلك سوف يناقش الجزء الحالى بعض السلبيات والتناقضات التى تحيط بعمليات التطوير الحادث فى التعليم والتى بالضرورة تؤثر على إعداد المعلم:

النقل عن الغرب

اعتمدت بالفعل المشروعات على الإقتداء بما يجرى فى الدول المتقدمة حيث تم الرجوع إلى إصدارات مماثلة لهيئة ضمان الجودة للتعليم العالى فى المملكة المتحدة وهيئة الاعتماد لولايات وسط وغرب الولايات المتحدة الأمريكية. هذا على الرغم من عدم صعوبة التوصل إلى نموذج مصرى عربى تصوغه كافة الهيئات العلمية والفنية والمسئولة والمستفيدين فى مختلف أنواع الجامعات الحكومية والخاصة والأجنبية. وبالطبع لا تعنى الحاجة لنموذج قومى عدم الرجوع إلى النماذج العالمية فهذا ضرورى ومفيد ولكن لابد من الأخذ فى الاعتبار المسافة الزمنية والتطورية بين بيئتنا والبيئات التى إنشأت من أجلها هذه النماذج.

ومما هو جدير بالإشارة إلى أن هناك محاولات عديدة للتوصل إلى نموذج مصرى فى ضوء النماذج العالمية واضعة فى الاعتبار خصوصية المجتمع المصرى والتحديات التى تواجه (البيلاوى:٢٠٠٤: ٣٩٩-٤٤٣).

الاستعجال غير المبرر

يتطلب مدخل الجودة الشاملة والاعتماد بعضا من الوقت حتى تظهر نتائجه (نقابة المعلمين: ٢٠٠٨: ١٤). وأقصد بذلك أن مؤسسات التعليم تحتاج إلى بعض التمهيد قبل الشروع فى تنفيذ مشروعات جديدة ومكلفة للوصول إلى جودة معينة وإلا تعرضت التجربة للفشل مع الخسائر المادية المتوقعة. هذا التمهيد بالضرورة يجب أن يشمل العمل

فى العديد من الجبهات مثل هيئة التدريس والطلاب والمقررات الدراسية وبيئة التعلم ونظام الامتحانات، حتى تصل فيه كل كلية إلى الحد الأدنى المقبول فى الجودة والذى يمكن أن يؤهل للاعتماد. ومن مظاهر الاستعجال فى تنفيذ برامج الجودة:

– الاستعجال غير المبرر فى إصدار قانون الاعتماد وعدم إتاحة الوقت الكافى لدراسة ومناقشة بنوده، وإلى عدم إعطاء فرصة زمنية للجامعات قبل تطبيقه حتى تصل إلى مستوى من الإصلاح فى أوضاعها يسمح لها ببدء العمليات والأنشطة نحو الجودة والاعتماد.

– على سبيل المثال، استغرق بناء الخطة القومية الإستراتيجية لإصلاح التعليم العام فى مصر قرابة العام ونصف العام، منذ أن أصدرت وزارة التربية والتعليم الإطار العام للسياسات المستقبلية لتطوير التعليم، وإنشاء وحدة للسياسات والتخطيط الاستراتيجى داخل الوزارة فى مارس ٢٠٠٦. وقد أقر مجلس الوزراء الخطة بشكل مبدئى فى أبريل ٢٠٠٧، كما عرضت الخطة على مجلس المحافظين فى مايو ٢٠٠٧، ونوقشت فى لجنة التعليم بمجلس الشورى فى سبتمبر ٢٠٠٧. وجاءت الخطة لتطوير التعليم مستقبلا فى السنوات الخمس التالية بما فيهم سنة الاعداد الأولى. كانت الخطة تحتاج إلى وقت قبل وضعها للتنفيذ للتمهيد وتوفير الدعم المادى والمعنوى. وجاءت الخطة أيضا محددة بخمس سنوات فقط وهذه فترة قصيرة بالمقارنة بحجم العمل والأمال المتوقعة منها، خاصة وأن الخطة جاءت طموحة جدا – الطموح مطلوب إلى حد ما ولكن ليس إلى هذه الدرجة– بحيث من الصعب تغيير وإصلاح المسيرة التعليمية خلال خمس سنوات.

– الاستعجال غير المبرر فى استنزاف أموال المعونات الأمريكية أو التى يقدمها الاتحاد الأروبى أو ما يتم اقتراضها من البنك الدولى، وتمثل مشروعات ظاهرها التحديث

والتطوير وباطنها تكرار ونمطية وقلة عائد أكاديمى . ومن أمثلتها برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس المفروضة إجباريا على أعضاء هيئة التدريس. والقليل جدا من برامجها ما هو مفيد وإنما لعدم كفاية الوقت يصبح العائد ضعيف جدا من حيث درجة تمكن عضو هيئة التدريس من اكتساب تلك المهارات. والكثير من هذه البرامج تقليدى ونمطى ومكرر مما يؤدى إلى إثارة العديد من المشكلات داخل قاعات التدريب إحساس الأعضاء بمدى المهدر فى الوقت والجهد والمال. بالإضافة إلى جعلها غير مجانية فى الفترة القادمة من المشروع والتى تبدأ مع عام٢٠٠٨ مما يمثل عبئا ماديا على عضو هيئة التدريس، خاصة مع قلة عائدها الأكاديمى الذى كان من الممكن أن يكون حافزا للتصارع للحصول على هذه الدورات حتى وإن كانت غير مجانية.

– عدم فاعلية بعض التغييرات نتيجة للاستعجال الذى ينتج عنه عدم التخطيط و عدم توافر الدعم المادى المطلوب وعدم توافر البنية الأساسية الملائمة للعمل (غنايم: ٢٠٠٤: ٣٨٩). وأعنى هنا إهدار المال والجهد والوقت فى عمل بعض التغييرات التى تتطلبها الجودة والاعتماد. فعلى سبيل المثال، فى كلية التربية جامعة عين شمس، يمكن للفرد بصعوبة شديدة أن يلاحظ قطعة ورقية صغيرة جدا معلقة على بعض جدران الكلية تحتوى. على رؤية ورسالة وأهداف الكلية. فمن الناحية الشكلية هناك رؤية ورسالة للكلية معلنة للجميع، ولكن من الناحية الفعلية هذه الرؤية والرسالة غير معلن عنها بالشكل الكافى ولم يتم مناقشتها مع الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس، وبالتالى فقدت الكلية الغرض الأساسى من الإعلان عن الرؤية والرسالة وكأنها غير موجودة. ومن الأمثلة الأخرى للهدر هى الحصول على الكثير من أجهزة الكمبيوتر الحديثة ومستلزماتها كمعونات أو قروض ووضعها فى أماكن غير صالحة من حيث درجة الحرارة وتعرضها للأتربة وكافة

العوامل الجوية وعدم الاهتمام بنظافتها مما أدى إلى تعطيل الكثير منها. بالإضافة إلى محاولة إدخال شبكة الانترنت فى مبانى متهالكة مما أدى تساقط بعض الجدران وأجزاء من سطح غرف أعضاء هيئة التدريس والذى كان من الممكن أن يتسبب فى وفاة البعض.

- الرغبة فى سرعة التأهيل للاعتماد عن طريق العمل السريع غير الجدى، على الرغم من أن هذا يتناقض مع مفهوم وإجراءات الإعتماد الذى يبدأ بالوثائق التى تؤكد أن المؤسسة جاهزة للزيارة الأولى ثم الثانية، وهذا لا يعنى أن كل شىء أصبح غير قابل للتعديل بالكلية، بل يمكن القول بأن المؤسسة أصبحت تحت موقع التحدى والاستعداد لزيارة فريق المقيم الخارجى، حتى بعد زيارة المقيم الخارجى الكلية لديها الفرصة للاستفادة من التعليقات والملاحظات لمزيد من الجودة والتأهيل للاعتماد.

- فى بعض المشروعات (مثل الخطة الإستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعى)، وكنتيجة للرغبة فى سرعة الإنجاز لم توضح الأولوية الزمنية لكل برامجها، خاصة أن برامج التعليم عبارة عن منظومة من البرامج والمشروعات مرتبطة ببعضها البعض ويؤثر بعضها فى أوضاع برامج أخرى. ربما كان هذا من بعض القصور فى الرؤية المنظومية والاستراتيجية التى تضع أولويات فى تحقيق هذه الرؤية وفيما يجرى من تطوير فى أحد البرامج وتأثيره على برنامج أخر.

غياب التكامل بين المشروعات

- على الرغم من تأكيد الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم على التعاون مع وزارة التعليم العالى، وكليات التربية للعمل على تأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة وإمدادهم بالمهارات والتدريبات اللازمة لتمكنهم من تنفيذ برامج التدريب المستهدفة بالخطة الاستراتيجية، وعلى الرغم أيضا من تأكيد رئيس الجمهورية فى مؤتمر تطوير التعليم الثانوى على

أهمية التكامل مع ما قدمته الخطة فيما يخص التعليم الثانوى، إلا أن على الرغم من ذلك كله الملاحظ، الاهتمام بمشروعات وبرامج معينة يكاد أن يكون لها نوع من الاستقلال والتخطيط على أساس مشروعات منفصلة، الشيء الذى يتنافى مع أسس التكامل والمنهج المنظومى الذى يحكم العلاقات والتفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين مختلف المشروعات. وعلى سبيل المثال، وضعت الاستراتيجية دون أن تأخذ بعين الاعتبار المشروع القومى لتطوير كليات التربية وبالتالى ربما تتعارض توجهات الاستراتيجية فيما يتعلق بتطوير المعلم والتنمية المهنية ونوعية الإعداد مع مشروع الخطة القومية التطوير لكليات التربية حيث أنه من المفترض أن يعزز المشروع وأن يستمد منطلقاته وتوجهاته من الاستراتيجية لكى يتسق مع الاحتياجات العامة للمعلمين وبمسئولياتهم فى إطار الإدارة المركزية والاصلاح على أساس أفق المدرسة.

– لم توضح الخطة ما إذا كان هناك تكامل أو عدم تكامل فى العمل مع مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، فعلى سبيل المثال يتضح انفصال كبير بين ما اقترحه المشروع فى مستويات الترقى فى السلم الوظيفى للمعلم وبين ما جاء بالخطة.

ضعف فعالية المشاركة الجماعية

عدم دراية العديد من أعضاء هيئة التدريس بما تقوم به وحدات الاعتماد والجودة والتى يبلغ عددها ١٨٠ وحدة فى الجامعات المصرية من إعداد للمعايير ومحاور التقويم وتفصيلاتها ومؤشراتها ومقاييسها، مما يترتب عليه بعض النتائج غير الملائمة وغير المحققة لمفهوم الاعتماد والجودة. ومن هذه النتائج زيادة العبء على فريق العمل فى وحدات الجودة لعدم مشاركة جميع المعنيين معهم العمل مما يؤدى إلى التأخر فى الحصول على الاعتماد. أيضا افتقاد فريق العمل إلى التأييد والدعم من أعضاء هيئة التدريس مما يزيد صعوبة تنفيذ بعض الإجراءات تجاه تحقيق الاعتماد والجودة. خاصة

وأن "عملية إعادة بناء الكلية وبناء برامجها وفقا لمعايير عالمية قابلة للقياس والبرهنة عليها وتوفير الأدلة على إحداث نقلة نوعية عميقة فى برامجها وعملياتها ومخرجاتها، بمثابة عمل جماعي وجهد تعاونى يتسم بالمثابرة والإخلاص والإقدام، يعبر عن كون جميع الأفراد القائمين على هذا العمل يعملون معا من خلال مفهوم الجميع قائد، ويمكنه أن يؤثر فى الآخرين ويقود نفسه ويقودهم نحو التغيير المطلوب"(النبوى : ٢٠٠٧ : ٣٨٥).

وفى موضع أخر، على الرغم من أن الخطة القومية الاستراتيجية للتعليم اشارت إلى الحاجة إلى ثقافة داعمة للتغيير كمتطلب من متطلبات نجاح الخطة بغرض الانتقال من نموذج تربوى تقليدى استمرت هيمنته سنوات طويلة، يكرس الحفظ والتلقين إلى نموذج حديث يربط مصر بمستقبل أرحب، تستطيع فيه الأجيال الجديدة من ممارسة التفكير الناقد والإبداع. وعلى الرغم من ذلك لم تحدد الخطة أى برامج إعلامية داعمة، تعمل على ثقافة مستنيرة تساند إحداث هذه النقلة النوعية.

الاهتمام بالشكل دون المضمون

يساور البعض القلق من أن الجهود المبذولة فى عمليات الجودة والاعتماد معنية بالإجراءات الشكلية العامة للتقييم ومسارات الأداء كما وردت فى النماذج المنقول عنها، مع التركيز على قضايا التكنولوجيا واللغات مما يقتضيه ضمان تخريج الفرد للسوق العولمى , وليس الاهتمام بمطالب ومقومات المجتمع من التركيز على قضايا الفقر والفساد وروابط التماسك الاجتماعى والتوحد الوطنى والقومى والمواطنة والهوية.

بين الاختيار والإجبار

لا تتمتع الكليات بحق الاختيار فى تطبيق نظام الجودة والاعتماد، على الرغم من أن هذا الحق متاح فى الدول المنقول عنها النظام. فطلب الاعتماد مسألة اختيارية تسعى إليها المؤسسة التعليمية حين ترى أنها قد بلغت أو اقتربت من المستوى المنشود.



تأصيل المركزية

على الرغم من دعم الوزارة المستمر لتأصيل المؤسسى لمفهوم وأشكال اللامركزية، إلا أن الملاحظ على مستوى التطبيق غير ذلك، وهذا ما يتضح من قراءة الخطة القومية الاستراتيجية لإصلاح التعليم. بالإضافة الى ذلك، عدم استقلالية وحدات الجودة والاعتماد والمركزية الشديدة التى يتم العمل من خلالها تعرقل العمل وتبطئ من درجة الإنجاز. فمن الملاحظ أن المركزية تعتبر، على سبيل المثال، فى تقرير ميزانية الكلية وعمليات الصرف الكثير من القيود، التى قد تعوق عمليات الإسراع بتنفيذ بعض الجوانب الملحة فى التطوير.

قلة الموارد التمويلية المتاحة

ضعف الميزانيات المخصصة لوحدات الجودة داخل الكليات مما يجعلها غير قادرة على العمل الفعال أو استثارة وتحفيز العاملين بالكلية للمشاركة الجادة والفعالة فى عمليات تطبيق الجودة والاعتماد. فعضو هيئة التدريس لا يمكن إجباره على بذل الجهد والوقت والمال الخاص بدون عائد سواء ماديا أو أكاديميا، والإدارى المحمل بالعديد من الأعباء والمهام من الصعب أيضا تحميله المزيد وبدون عائد. ومن الجدير بالذكر أن قانون الاعتماد الذى وافق عليه مجلس الشعب وصدر به قانون عام ٢٠٠٦ فى حد ذاته لا يتضمن توفير موارد جديدة أو مدخلات فنية حديثة تؤدى إلى جودة التعليم، وإنما هو إجراءات تتخذ لتقويم أوضاع أو إصدار أحكام، أى أنه عملية تقويمية وليست إصلاحية. ضعف الموارد التعليمية خاصية لا تتميز بها الكليات فقط، وإنما هى ظاهرة تميز منظومة التعليم بشكا عام . فعلى سبيل المثال، أكدت الخطة القومية لإصلاح التعليم فى مصر، على توقعها لمساهمة واسعة من رجال الأعمال، والجمعيات الأهلية لتحقيق أهدافها،

ولكنها لم تحدد جهات معينة أو موارد محددة القيمة يمكن استخدمها. وهـذا يتنـافى مـع منطق الإصلاح الذى يعتمد على موارد معروفة ومحددة وليست متوقعـة وإلا تعـرض المشروع كله للتوقف نتيجة عدم توافر الدعم الاقتصادى لمواجهة تحدى التمويـل. هـذا بالإضافة، إلى تقديمها لسيناريوا واحدا عالى التكلفة يحتاج إلى الامكانات المادية والبشرية والمعرفية – غير المتوفرة إلى حد كبير– على خلاف المنطق العلمى الـذى يؤيـد فكـر السيناريوهات (الحد الأدنى والأوسط والأقصى) وبالتى تمكين صاحب القرار من تـوفير الموارد التى تحقق السيناريو المختار والذى يمكن انجازه.

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول أن تطوير كليات التربية أصـبح ضـرورة ملحة، ويجب أن يتصف بما يلى :

– **الإتساق** : يجب أن تتسق مشروعات التطوير مع نتائج التطورات والتغييرات السـابق ذكرها. على سبيل المثال، الاتساق بين الرؤى الجديدة لتطوير إعداد المعلم مـع نتـائج مشروع إعداد المعايير فى التعليم العام حتى يتم تخريج معلم يستطيع الوصول بطلابه الى المستوى المطلوب.

– **التنسيق**: من الضرورى التنسيق مع مختلف الجهات المعنية بـالتعليم مثـل الـوزارة والمدارس والإدارات التعليمية ومؤسسـات المجتمـع المـدنى لتحقيـق أهـداف تلـك المشروعات.

– **العلمية**: يجب أن تستند مشروعات التطوير إلى رؤية أكاديمية علمية واضحة ومحـددة تنبع من احتياجات المجتمع ومشكلات الواقع التعليمى وتحديات الوضع العالمى.

– **التخطيط بكل أنواعه**: وتأتى ضرورته لقدرته على التعامل مع شـمولية العمـل فـى مشروعات التطوير فى ظل التحديات التى تواجهها مثل ضعف التمويـل والرغبـة فـى سرعة الإنجاز.

الجزء الثاني: اجراءات تحليل SWOT

يتناول هذا الجزء اجراءات تحليل SWOT لتطوير أداء كلية التربية جامعة عين شمس فى مجال المشاركة المجتمعية كما يلى:

(Baterman and Snell, 2007: 125-141): (Chinowsky and Meredith, 2000: 68-92)

١- تحليل البيئة الخارجية لكلية التربية جامعة عين شمس

٢- تحليل البيئة الداخلية لكلية التربية

٣- تحليل SWOT لأداء الكلية

- الكشف عن نقاط القوة والضعف فى الأداء

- تحديد الفرص والتهديدات التى يمكن أن تؤثر على أداء الكلية

١- تحليل البيئة الخارجية لكلية التربية

يشدد أسلوب التخطيط الاستراتيجى على أولوية تحليل كافة المتغيرات والمستجدات والتحديات المحيطة بالمنظومة المدروسة بأعتبارها من أقوى وأهم العوامل المؤثرة فى أداء هذه المنظزمة بل تكاد تكون هى المحدد الرئيسى لهذا الأداء. ومن هنا فإن الجزء الحالى سوف يتصدى لتحليل البيئة الخارجية لكلية التربية. (Daft, 2000: 72-73). وتنقسم عناصر البيئة الخارجية إلى البيئة الخارجية العامة (البيئة الاقتصادية، والاجتماعية، والتكنولوجيا، والسياسية، والثقافية، والبيئية) والخاصة للكلية (المنافسون، المتلقيين للخدمة من خارج الكلية، التشريعات والقوانين المتعلقة بالتعليم، المنظمات الدولية).

وقد يكون للبيئة الخارجية العامة والخاصة نفس التأثير على أداء الكلية على خلاف ما قد نلاحظ فى مجال الأعمال المختلفة التى قد تخضع لتأثير أكبر من قبل البيئة الخارجية الخاصة، أما تأثير البيئة الخارجية العامة فعادة ما يتصف بالعمومية، كما أنه قد يؤثر على المنظمات التعليمية بصورة غير مباشرة. وهذا الأختلاف يرجع إلى طبيعة ووظيفة وأهداف كلية التربية مثلها مثل باقى المؤسسات التعليمية التى تتأثر كثيرا وبشكل مباشر من عناصر البيئة الخارجية العامة.

اولا: تحليل البيئة العامة

وإذ إننا نسعى إلى التركيز على رسالة كلية التربية وثوابتها النسبية، لابد من التركيز على المتغيرات المعلوماتية الحالية و المتوقعة فى المستقبل، ووضع الكلية فى إطار ظاهرة العولمة، وتداعياتها ذات الصلة المباشرة بقضايا التعليم والتعلم ووظيفة كلية التربية، بشكل عام بما يؤدى إلى تكييف ثوابتها، وفى العلاقة الجدلية بينها وبين المستجدات المجتمعية الضاغطة. ولعله لا شك فى أن العولمة قد أفرزت ظواهر عديدة انتشرت وتعدت الحدود السياسية للدول، كما غيرت موازين القيم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والقوة والسلطة والأخلاق فى عوامل الإنتاج والاستهلاك والتمويل والتجارة والتعليم وغيرها.

ومن الملاحظ ما تتميز به التأثيرات المتعددة للعولمة فى ضغوطها وتشابكها وتدخلها فى شئون الدول النامية، من خلال آليات المهيمن الأوحد على العالم، أو من خلال الشركات المتعددة الجنسيات والبنوك والاستثمارات الدولية. ولذلك سوف تحاول الدراسة التعرض لهذه التأثيرات المختلفة بأوزان نسبية مختلفة حسب درجة تقاطعها والتحامها اللصيق برسالة كلية التربية فى مجالات التعليم والبحث والمشاركة المجتمعية.



التغيرات السياسية: ومن تداعيات العولمة الخطيرة التأثير على سلطة الدولة ودورها الذى اتخذته منذ الستينات، حين اتسمت بأنها دولة الرفاهة مع اختلاف نظم الحكم. وبذلك التأثير أصبحت الدولة فى خدمة الشركات الكبرى وسندتها من المؤسسات العالمية، بدلا من أن تكون العولمة ومؤسساتها فى خدمة الدولة والمجتمع .

ومن الملاحظ والمعاش تقلص دور الدولة ومسئولياتها وضعف آفاق سيادتها الوطنية، وبخاصة مع طغيان رأس المال الخاص، فضلا عن تنازلاتها للقطاعيين الخاص والأجنبى فى الاستثمار فى مشروعات الخدمات التعليمية والصحية والثقافية والإعلامية. وبذلك تحررت السياسة من سيطرة الناخبين ومن سلطة الدولة والحاكمين، كما أن القرارات لم تعد تصنعها الدولة والمؤسسات الحكومية، وإنما أصبحت فى يد هذه الشركات العالمية التى تعد مصدرا لنمو المجتمع الدولى والمدنى، وستكون عنصرا أساسيا فى توظيف النظام العالمى للحكومة. وكنتيجة لما يفرض عليها من ضغوط للخصخصة ومزيد من الحوافز للمستثمر الأجنبى والإعفاءات من الحواجز الجمركية، وإلغاء الدعم لغير القادرين (عمار: ٢٠٠٣: ٥٧).

التغيرات الاقتصادية: صاحب تغلغل نظم المعلوماتية مجموعة من التغيرات الاقتصادية، وبات الصراع بين المتنافسين على كيفية الاستحواذ على الأسواق وعلى أكبر عدد ممكن من المستهلكين. وبذلك أصبحت عناصر المنافسة والجودة والتميز هى التى تحكم قوانين السوق، وأصبح امتلاك ميزة نسبية فى الإنتاج والجودة من أهم العناصر التى تحكم قوانين السوق وهو ما مكن الدول المتقدمة من التحكم فى السوق (Griffin, 2005: 142-153).

إن لتوجهات العولمة والاقتصاد الحر أثار بالغة فى تشكيل الاقتصاد المصرى، من خلال مواصلة التشريعات الخاصة بتشجيع الاستثمار الخاص، واعتماد سياسات الخصخصة وبيع القطاع العام، وإلى تخلى الدولة عن بعض سياساتها عن الدعم للسلع، وإلى دخول الاستثمار الخاص بثقل فى الخدمات الصحية والتعليمية والسياحية (عمار: ١٩٩٩ : ٦٠). وارتبط نظام الاقتصاد الحر ببعد المعرفة فيما عرف باقتصاد المعرفة، مما ترتب عليه التغير فى الميزة النسبية لعوامل الإنتاج التى طغت فيها المعرفة ورأس المال البشرى وإبداعاته على موارد الأرض والرأسمال المادى، مما أدى إلى قيام اقتصاد كثيف المعرفة (عمار : ١٩٩٨ : ٢١). ومن ثم أصبحت المعرفة مصدرا أساسيا من مصادر الإنتاج والتقدم تعتمد عليها المصادر الأخرى حتى الطبيعية منها. فعلى سبيل المثال لا قيمة لأى شيء حتى تعرف كيف يمكن استخدامه فى عمليات التنمية (Carlise, 2002: 306)

التغيرات المجتمعية: من الملاحظ أن "تطبيق آليات السوق فى صورتها غير المرشدة قد أدى إلى تفاقم مشكلات البطالة، وزيادة الهوة بين الفقراء والأغنياء، وانخفاض القيمة الشرائية للأجور، وغدت هموم الجماهير أمرا ثانويا بالنسبة لتشجيع الاستثمار، والميزانية المتوازنة، وتوسيع دور القطاع الخاص فى مشروعات التنمية" (عمار:٢٠٠٦: ٩٨) . ولزمن طويل، استمر عدم المساواة فى الدخول والصحة وحصيلة التعليم يمثل حقيقة صارخة من حقائق الحياة فى كثير من البلدان النامية. ويعرض تقرير التنمية البشرية فى العالم ٢٠٠٦، شواهد على عدم المساواة فى الفرص، ويوضح الآليات التى تفسد بها التنمية. وفى الغالب الأعم، تخذل الخدمات الفقراء من حيث فرص الحصول عليها ونوعيتها والقدرة على تحمل نفقاتها.



أن "مسألة الفقر فى البلاد العربية وتوزيعاته إنما تعود إلى ضعف السياسات التى لا تعرف إلى أين تتجه والتى لا تلتفت إلى جماعات المهمشين والمحرومين" (زاهر: ٣١:٢٠٠٣). ويؤكد تقرير التنمية البشرية فى العالم ٢٠٠٤، أن الخدمات يمكن توفيرها وتحسينها بوضع الفقراء فى القلب من عملية تقديم الخدمات بتمكين الفقراء من مراقبة مقدمى الخدمات وبتدعيم الحوافز المتاحة لمقدمى الخدمات لكى يخدموا الفقراء. والشرط الضرورى لكى يفلت الفقراء من قبضة الفقر هو تحررهم من المرض والأمية ومع ضرورة مراعاة الإنصاف فى تحديد أولويات التنمية: فالعمل العام ينبغى له أن يهدف إلى توسيع الفرص بالنسبة لمن يحظون، فى ظل غياب التدخلات السياسية، بأقل الموارد، وأقل الفرص للتعبير عن الرآى، وأقل القدرات. مما سبق يمكن توقع كثير من التخلخل الاجتماعى، فى صورة تطرف سياسى أو دينى أو طائفى، إلى شيوع الاتجار وتعاطى المخدرات، وإلى مختلف ظواهر الاغتراب، والإحجام عن المشاركة فى الانتخابات.

بالإضافة إلى أن قوى العولمة تعمل جاهدة على تكوين شرائح اجتماعية جديدة من مواطنى الدول النامية لتصبح مراكز محلية لخدمات المؤسسات والشركات والبنوك العالمية، مرتبطة ومنتمية إلى مصالح تلك المؤسسات ومصالح المستثمرين من أصحاب رءوس الأموال الأجنبية، وأداة للربط بين القطيع الإلكترونى وشعوبها الأصلية. فقد ساعدت العولمة على تكوين أمم جديدة تنتمى قطاعات من شعوبها فى اختلاف توجهاتها ومصالحها إلى دول العالم الأول والثانى والثالث والرابع، بحيث لا يكون هذا التقسيم الجديد قائما على فكرة العدالة الاجتماعية أو الحريات أو الديمقراطية، بل سوف يقوم بدرجة أكبر على القوى السياسية والاقتصادية المسيطرة (عمار: ٢٠٠٥ : ٧٢) (فريدمان: ٢٠٠٠: ٢٣٢-٢٣٤).

التغيرات الثقافية: يبدو أن ثقافتنا قد اعتراها فى العقدين الماضيين على وجه الخصوص صراعات فكرية متنوعة، من جراء ما أصابها وما يزال من صدمات حضارية فى تفاعلها مع قوى أجنبية مهيمنة تملك أسباب القوى المادية والاقتصادية والتكنولوجيا والعسكرية (حامد عمار: ١٩٩٥ : ١٩٠). وخديثا تختلط وتضطرب القيم الثقافية بين تيارات العولمة ومتغيراتها الخارجية وبين الموروث القديم فى الواقع الاجتماعى المصرى. ولقد تمثلت تيارات العولمة وضغوطها فى البعد الثقافى والقيمى فى توترات وإشكاليات متعددة فى سياسات المجتمع المصرى وحياة المواطنين: منها الاضطراب بين المحلى الوطنى والعولمى الأجنبى، والصراع بين الهوية الوطنية والتنميط العالمى، الصراع بين توجهات الحداثة والأصالة، وبين العلمانية والدينية، وبين الغنى والفقير، وبين المادية والروحية، وبين التسامح والتعصب، وبين المصلحة العامة والخاصة، وبين الولاء للدولة والولاء لفئة ما. وتحتل قضية الهوية والخصوصية موقعا مهما عند مناقشة تأثيرات العولمة وتداعياتها. ومن المسلم به أن الخصوصية الثقافية فى أى مجتمع سوف تتأثر نتيجة لتفاعلها وتقاطعها مع توجهات العولمة المنتشرة والمتغلغلة فى شئون الدول النامية (عمار: ٢٠٠٦ : ٦٥).

التغيرات التكنولوجيا: تتعلق البيئة التكنولوجيا بالوسائل الفنية المستخدمة فى تحويل المدخلات إلى مخرجات، فهى العامل الأساسى فى عملية تقدم النظم التعليمية بشكل خاص والمجتمعات بشكل عام. وأصبح التعليم هو المسئول عن توفير القدرات والمهارات اللازمة لاقتحام عصر التكنولوجيا وعصر تدفق المعرفة الإنسانية، وتنوع مصادرها، وعصر التطورات المتسارعة فى مجال التكنولوجيا، وتعاظم إبداعاتها، وأصبحت المعرفة هى القوة التى تشكل الحاضر وتبنى المستقبل، وأصبحت التكنولوجيا المتقدمة هى المعيار

الأساسى للقوة فى نظام عالمى جديد (مدكور: ٢٠٠٣: ٣٤٢- ٣٤٨). لكل هذه الأسباب كان لابد من دمج التكنولوجيا فى النظام التعليمى لتوفير بيئة تعليمية متطورة وغير تقليدية حيث يبنى الطالب من خلالها خبراته عن طريق تعلمه كيفية استخدام المصادر المتعددة والمتنوعة للمعرفة، ومعرفة وسائل التكنولوجيا المساعدة كى يصل إلى المعلومات بنفسه وبهذا تعمل التكنولوجيا على تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته (عابدين : ٢٠٠٣: ٢٩٨).

التغيرات البيئية: اتخذت قضية البيئة بعدا عالميا، حيث إنه لم يعد يوجد فى العالم مكان آمن من التأثيرات البيئية التى تحدث فى أماكن أخرى. ومن الملاحظ والمعاش أن التنمية كانت وما تزال ذات التأثير الأكبر فى تدهور البيئة واستغلالها السيئ لعدم وجود أو لتأخر الاستراتيجيات الدولية التى تحد من تأثير التنمية السلبى والمتزايد على عناصر البيئة (السلمى:٢٠٠١: ٢٩). إزاء ذلك فإن مواجهة مشكلات البيئة يجب أن يتخذ بعدا دوليا وإقليميا ومحليا، وتشارك فيه كل الدول سواء كانت متقدمة أو نامية، فى محاولة للتعرف على الأسباب واقتراح الإستراتيجيات.

ثانيا: تحليل البيئة الخارجية الخاصة

تتضمن البيئة الخاصة لكلية التربية القوى التى تؤثر عليها من الكليات المناظرة مثل:

المنافسين الحاليين: يوجد بالجمهورية عدد كبير من كليات التربية تلتقى فى بعض الأهداف وتختلف فى بعضها الأخر نتيجة لاختلاف البيئة المحيطة بالكلية. وتعمل بعض الكليات على تطوير خدمة المجتمع والبيئة بطرق مختلفة مثل كلية التربية جامعة المنصورة وكلية التربية قناة السويس، مما قد يترتب عليه فقدان كلية التربية جامعة عين شمس وأعضاء هيئة التدريس فيها إلى موقعها باعتبارها الكلية الأم.

المنافسون المحتملون: من المتوقع فى غضون السنوات التالية أن تتعرض كلية التربية لهجوم شديد قد ينتهى بإغلاقها نتيجة عدم جودة خريجيها وملائمتهم للعمل كمعلمين لأجيال المستقبل، والعمل على تحويلها إلى كلية للدراسات العليا التربوية تقبل الحاصلين عل الدرجة الجامعية الأولى من جميع التخصصات بدعوى الفرق الكبير فى الجودة الأكاديمية لخريجى الكليات الأخرى فى مقابل خريجى كليات التربية. هذا بالإضافة إلى احتمالية تزايد أعداد الأقسام التربوية فى الجامعات الخاصة والأجنبية المعنية بإعداد المعلمين مما يشجع الطلاب على الالتحاق بها دون الجامعات الرسمية والتى من بينها كلية التربية جامعة شمس.

القوانين والتشريعات: فى الوقت الحالى تحظى كلية التربية بمجموعة كبيرة من التعديلات ومشاريع قوانين جديدة تنظر أمام مجلس الشعب سواء كانت خاصة بالكلية نفسها أو خاصة بالتعليم فى بصورة عامة والتى تتطلب من كلية التربية مواكبتها لأنها المسئولة عن تكوين المعلمين المسئولين عن تنفيذ كل ما هم جديد من القوانين. ويأتى فى الصادرة قانون إنشاء الهيئة العامة لضمان جودة التعليم، وقانون التعليم العالى. والنقطة الهامة هنا ليست القوانين فى حد ذاتها وإنما عدم الاستقرار فى البيئة الخاصة الناتج عن هذه القوانين والمتمثل فى عدم فهم الكليات والمعنيين بالقانون له بسبب عدم وضعهم فى الاعتبار ومناقشته معهم.

المنظمات الدولية

من الملاحظ والمعاش الآن أن هناك علاقة بين متغيرات العولمة السياسية والتغيرات الثقافية الحادثة فى كثير من الدول النامية فى معظم مجالات الحياة الثقافية. والدليل على هذه الملاحظة عودة الولايات المتحدة الأمريكية فى ٢٠٠٤ إلى عضوية الأمم المتحدة

للتربية والعلم والثقافة والتى أعقبتها تدخلات كثيرة وجوهرية فى شئون الدول النامية فى مجالات التعليم والإعلام والثقافة بصورة عامة. وتعددت تأثيرات وضغوط المنظمات الدولية بوازع من القطب الأوحد فى العالم إلى التدخل فى شئون تعليم الدول العربية بحجة أن التعليم يكسب الأفراد القيم والمهارات الإرهابية المسئولة عن تهديد السلام العالمى، مدعية أن النسبة الأكبر من الإرهابيين ينتمون إلى الدول العربية، ومنهم نسبة كبيرة من المتعلمين تعليما عاليا. ومن مظاهر هذا التدخل رصد صندوق مالى خاص لتنفيذ الإصلاحات التعليمية المطلوبة، ووضع برامج لخطوات التنفيذ بالعمل على إنشاء المدارس الأمريكية فى الدول العربية، والهجوم المتزايد للجامعات الأجنبية، وكذلك الشروط الملحقة بالمعونات والقروض والتى تنص على إدخال التغييرات فى المناهج الدراسية الحكومية والخاصة فيما يتعلق بمناهج التربية الدينية واللغة العربية، بل وتعدى التدخل إلى جميع المراحل التعليمية بمناهجها المختلفة.

ومع سياسة الانفتاح الاقتصادى وخصخصة القطاع العام يتقلص دور الدولة التعليمى فى كفالة حق التعليم للجميع، وخفوت صوت تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية من معظم الخطابات السياسية، فى مقابل تفاقم دور القطاع الخاص. وبذلك تتم محاصرة نظم التربية العربية الحكومية والخاصة لتنميط العقل العربى فى اتجاه المصالح الأمريكية، وبذلك تتهيىء كل الإمكانات للسيطرة على عقولنا بعد ما تم الاستحواذ على أسواقنا وأفواهنا.

٢- تحليل البيئة الداخلية لكلية التربية

يركز اسلوب التخطيط الاستراتيجى على ضرورة تحليل كافة العناصر والموارد التى تتكون منها المنظومة المدروسة بأعتبارها من أقوى وأهم المحددات الرئيسية لأدائها. ومن هنا فإن الجزء الحالى سوف يتصدى لتحليل البيئة الداخلية لكلية التربية. (Daft, 2000:

(73-72. وتنقسم عناصر البيئة الداخلية (مجتمع الطلاب، ومجتمع أعضاء هيئة التدريس، وسياسة الكلية فى مجال المشاركة المجتمعية، وأنشطة المراكز و الإدارات المسئولة عن التخطيط و التنفيذ لتحقيق رسالة الكلية).

ويستهدف تحليل البيئة الداخلية لكلية التربية إلى التعرف على جوانب القوة و الضعف من أجل إقتراح عدد من الاستراتيجيات البديلة لاستغلال لتظيم نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف أو تحيدها . وفى صدد تحليل البيئة الداخلية للكلية فسوف يتم تناول أنشطة الكلية فى مجال خدمة شئون المجتمع والبيئة من خلال إدارتها ومراكزها المختلفة.

أولا: سياسة الكلية فى مجال شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة

توجد سياسات فى مجال شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة بالكلية محددة فى رسالتها ومتسقة مع سياسة الجامعة العامة. ويتم تصميم السياسة العامة نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة. أما فى الكلية فيقوم على تنفيذها ومتابعتها وكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة. و تتحدد مهام هذه الوكالة **فى المساهمة فى حل مشكلات البيئة المحلية المحيطة بالكلية و المجتمع بوجه عام وذلك باستخدام نتائج أحدث الدراسات العلمية.** ولكن لم يتضح فى سياسة الكلية وجود آليات لقياس ولتقييم الاحتياجات الحقيقية للمجتمع أو آلية لتقويم أثر الخدمات المجتمعية أو توصيف لنوعية الجمهور المستهدف. ويقوم على تنفيذ هذه السياسة الإدارات والمراكز التالية:

(أ) إدارة اتحاد الطلاب و رعاية الشباب

فى إطار السياسة العامة للجامعة والكلية تتحدد الأنشطـــة الوظيفية لإدارة اتحاد الطلاب ورعاية الشباب كما يلى(جامعة عين شمس، كلية التربية:(ت٢٠٠٧) :

- استقبال الطلاب الجدد وتعريفهم بالكلية و مهمة كل إدارة ونوع الأنشطة والخدمات المختلفة التى تقدم لهم.
- إقامة معارض لبيع احتياجات الطلاب من ملابس و أدوات دراسية.
- إقامة معارض لعرض منتجات الطلاب الفنية ومجلات الحائط والمشغولات يدوية.
- تنظيم زيارات ميدانية لدار الأيتام.
- تنظيم بعض الندوات الدينية.
- تنمية القيم الروحية والأخلاقية والوعي الوطني والقومي بين الطلاب وتعويدهم على القيادة وإتاحة الفرص لهم للتعبير المسئول عن آرائهم.
- بث الروح الجامعية السليمة بين الطلاب، وتوثيق الروابط بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس والعاملين عن طريق بعض اللقاءات مثل الإفطار الجماعى فى رمضان.
- اكتشاف مواهب الطلاب وقدراتهم ومهاراتهم وصقلها وتشجيعها من خلال لجان الاتحاد المختلفة.
- تنظيم ممارسة الأنشطة المختلفة: فنية – ثقافية – رياضية – اجتماعية وصحية وجوالة.
- الاشتراك مع صناديق التكافل الاجتماعي فى تقديم خدمات طلابية وتنظيم منح المساعدات الاجتماعية.
- تنظيم دورات تدريبية للطلبة فى الآلة الكاتبة، الاختزال، وما يقره مجلس إدارة الصندوق .
- تقوم إدارة مجلس صندوق التكافل الاجتماعي بتنظيم اشتراك الطلبة فى أتوبيسات خاصة، إراحة لهم من معاناة المواصلات العامة خلال العام الجامعي .

(ب) مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية

فى إطار السياسة العامة للجامعة والكلية تتحدد الأنشطة الوظيفية لمركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية كما يلى(جامعة عين شمس، كلية التربية:(ج٢٠٠٧):

أولا: عقد مؤتمرسنوى فى مجالات متنوعة خاصة بتطوير تدريس اللغة الإنجليزية.

ثانيا: عقد الندوات العلمية لتنمية وعى خبراء ومعلمى اللغة الإنجليزية بالاتجاهات الحديثة فى تطوير تدريس اللغة الإنجليزية مثل الامتحانات والتقويم .

ثالثا: عقد الدورات المتخصصة مثل دورات التويفل لطلاب الدراسات العليا، دورة تدريس علوم ورياضيات باللغة الإنجليزية، دورة محادثة، امتحان تويفل من الخارج.

(ج) مركز تطوير التعليم الجامعي

فى إطار السياسة العامة للجامعة والكلية تتحدد الأنشطة الوظيفية لمركز تطوير التعليم الجامعي كما يلى(جامعة عين شمس، كلية التربية:(ث٢٠٠٧):

- عقد البرامج التدريبية فى الحاسب الالى المؤهلة للحصول على شهادة ICDL.
- عقد مؤتمر سنوي تعرض من خلاله أهم الأفكار والسياسات والممارسات فى مجال تطوير التعليم الجامعى.
- عقد العديد من الندوات لمناقشة أهم الأحداث و التطورات و القرارات الخاصة بالتعليم الجامعى.
- المشاركة مع أكثر من جهة فى عقد المؤتمرات مثل مشروع علوم الارض و الفضاء و الجمعية المصرية للتربية المقارنة.
- اصدار مجلة دراسات فى التعليم الجامعى.



(د) مركز الإرشاد النفسي

في إطار السياسة العامة للجامعة والكلية تتحدد الأنشطة الوظيفية لمركز الإرشاد النفسي كما يلي(جامعة عين شمس، كلية التربية:(ح٢٠٠٧):

- يقوم بتنظيم دورات تدريبية فى مجال التربية الخاصة لإعداد و تأهيل الأخصائيين للعمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة فى مجال اضطرابات التخاطب و النطق و الكلام (متخصصة – متقدمة) و فى مجال التوحد الطفولى، و صعوبات التعلم.
- عقد مؤتمرسنوى فى مجالات الإرشاد النفسى و التربية الخاصة.
- اصدار مجلة الإرشاد النفسى
- عقد مهرجان سنوى لذوى الاحتياجات الخاصة حيث يتم تقديم فقرات فنية متنوعة و إقامة معارض تسويقية لمنتجات ذوى الاحتياجات الخاصة، كما يتم تكريم عدد من الفنانين و العاملين مع ذوى الاحتياجات الخاصة.

(هـ) نادى اليونسكو

فى إطار السياسة العامة للجامعة والكلية تتحدد الأنشطة الوظيفية لنادى اليونسكو كما يلى (جامعة عين شمس، كلية التربية:(خ٢٠٠٧):

- عقد ندوات متخصصة فى عدة مجالات مثل معايير الجودة فى التعليم العالى.
- عقد ورش تدريبية لمديرى أنشطة نادى اليونسكو والمدارس فى بعض محافظات مصر، حول التغذية الصحية اليومية والأنشطة الطلابية داخل المدارس.
- المشاركة فى محو الأمية لبعض العاملين فى الكلية، والمشروع فى حيز التخطيط والأعداد لتنفيذه فى الأجازة الصيفية .

(و) إدارة العلاقات الثقافية

فى إطار السياسة العامة للجامعة والكلية تتحدد الأنشطة الوظيفية لإدارة العلاقات الثقافية كما يلي(جامعة عين شمس، كلية التربية: أ٢٠٠٧):

- تعقد الكلية من خلال إدارة العلاقات الثقافية العديد من الاتفاقيات الدولية مع جهات مختلفة فى عديد من المجالات، مثل الاتفاقية مع جامعة السربون الجديدة وجامعة لومبارليون وجامعة بواتيه وجامعة سان سير بفرنسا، وجامعة اسن ومعهد لاندسبراش – باخوم بألمانيا، وجامعة برمنجهام بانجلترا وجامعة وارسو فى بولندا، وجامعة الأقصى بغزة وجامعة بيهانج بالصين، والأكاديمية الحكومية للفنون بمدينة تبليس فى جمهورية جورجيا.
- توفر الكلية لأعضاء هيئة التدريس الفرصة للمشاركة فى المؤتمرات المحلية و الإقليمية و الدولية فى جميع التخصصات الموجودة بالكلية العلمية و الأدبية.

ثانيا: مجتمع الطلاب: هناك جانب من خدمة المجتمع يرتبط بمجتمع الطلاب، يهدف إلى تحسين روح العطاء والإسهام فى تقديم عمل نافع أو المشاركة فى مشروع يؤدى إلى تحسين جانب من حياة المجتمع أو ينمى الوعى الثقافى فى البيئة المحيطة بالكلية. إلا أن الملاحظ عدم اهتمام يؤدى إلى عدم مشاركة الطلاب فى خدمة المجتمع والبيئة. بل ويتعدى عدم الاهتمام إلى فقدان روح العمل والمثابرة فى العمل بمهنة التدريس. فالملاحظ داخل قاعات التدريس ضعف رغبة الطلاب فى كونهم يعدون من أجل مهنة التدريس والتعليم، وهذا يرجع إلى انخفاض مكانة المهنة والمعلم فى المجتمع المصرى وما يترتب على ذلك من ضعف فى التقدير المادى والمعنوى لهم.

وقد يرجع سبب الإحجام عن المشاركة هو اللائحة الحاكمة لحركة الطلاب والتى تتضمن "بنود تفوح من معظمها رائحة القهر والتضييق على الحريات، فضلا عن ممارسات كثيرة مشهورة يمارسها الأمن، لا بين الطلاب وحدهم بل بين أفراد المجتمع الجامعي". بالإضافة لما بذر فى نفوس الطلاب وعقولهم أنهم غير ناضجين بعد، "فهم دائما قاصرون، ويحتاجون إلى من يفكرعنهم ولا يكون هؤلاء من أساتذتهم، فهؤلاء أيضا قاصرون عن التفكيرالناضج" (على: ٢٠٠٨:٢٨٠-٢٨٢). فكيف مع لائحة وممارسات بهذا الوصف يستطيع الطلاب المشاركة فى خدمة مجتمعهم؟ وفى هذا الصدد يمكن الإشارة إلى "أن نظامنا التعليمى الجامعى وما قبله، القائم على طبقية مهما حاول، والمتحجر مهما أصلح، يعتبر من أهم أسباب أزمة طلاب الجامعة، فهو يولد لديهم المقاومة الكامنة التى تبقى مكبوتة، طالما أن السلطات التى يوجه ضدها عنصر المقاومة تظل لديها السلطة الحاسمة لإسكاتها" (زاهر: ٢٠٠٠: ٣٩).

وهناك نوع أخر من القهر يمارس على الطلاب يأتى من النظام الاجتماعى والأسرى الذى يرجح أراء الكبار ويحجب الفرصة عن الأبناء لاتخاذ القرارات المصيرية فى حياتهم إلى الحد الذى يحول الجامعة إلى مجموعة من حجرات الاستماع، يستمع فيها المتعلم إلى ما يقوله المعلم ويفعل ما يأمر به مما يولد لدى المتعلمين الإحساس بالخوف من المعلم، والخوف من ارتكاب الأخطاء، والخوف من الفشل، والخوف من العقاب وفى النهاية إنتاج شخصيات ضعيفة منساقة مغيبة الوعى متخوفة من التقدم . وعندما ينهون سنوات دراستهم وينخرطوا فى سوق العمل يكونون غير قادرين على اتخاذ القرارات بأنفسهم وتحمل عواقبها، فدائماً سوف يحتاجون إلى من يقول لهم ما يفعلوه وما لا يفعلوه . وهذه الشخصيات الضعيفة تكون فريسة سهلة لممارسة السلطة عليها من أي جهة أو أي

فرد بدون مقاومة أو نقاش. هذا النوع من الإعداد والتربية للأسف يؤدى إلى تخريج شخصيات نمطية غير قادرة على ممارسة حقوقها وحريتها ولا تستطيع فرض إرادتها فى مواجهة التحديات التى سوف تقابلها فى المستقبل . ويمكن تحليل أزمة اللوبى الطلابى على أنها "أزمة حضارة كونية قادمة، وأزمة مجتمع لم تتضح هويته، وأزمة نظام تعليمى مهترىء يعاند نفسه، وأزمة شباب حائر فى اختياراته وانحيازاته، ومن هنا جاء قلقهم..."(زاهر: ٢٠٠٠: ٤٠).

ثالثا: مجتمع أعضاء هيئة التدريس: تشير الدراسات إلى أن الجامعة لا تؤدى رسالتها أو تحقق أهدافها فى تنمية البيئة وخدمة المجتمع إلا من خلال أقسامها العلمية . وبالتالى يعتبر رئيس القسم مسئولا عن تخطيط برامج خدمة المجتمع وتوزيعها على أعضاء القسم، وإعداد كتيبات توضح الخدمات التخصصية والاستشارات الفنية، التى يمكن أن يقوم بها القسم وأعضائه وتسويقها، وتشكيل فرق بحثية لحل المشكلات الاجتماعية بالتعاون مع الأقسام الأخرى. وفى دراسة لتقييم أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية لمسئولياتهم المهنية وعلاقته برضاء أعضاء هيئة التدريس، أشارت الدراسة بشكل واضح إلى وجود قصور فى أدائهم لمسئوليتهم فى مجال خدمة المجتمع وقد يرجع ذلك إلى طبيعة أدوار ومسئوليات رئيس القسم التى لا تزال غير محددة وغير موصفة التوصيف الدقيق وكذلك لاعتقاد أعضاء هيئة التدريس بأنها وضعت كمهمة فى المرتبة الأخيرة من حيث درجة أهمية مسئوليات رؤساء الاقسام (دهشان، والسيسى: ٢٠٠٥: ١١٣). ولعل ذلك يتوافق مع نتائج الدراسات المختلفة والتى توصلت إلى أن حجم الاهتمام الذى يوليه رؤساء القسام

الخاصة بالبحث والتدريس أعلى من الاهتمام الذى يولونه لمسئولياتهم. ويجب ألا يفهم من ذلك أنه نقد لرؤساء الاقسام وأعضاء هيئة التدريس.

ومن أهم الكامنة وراء هذا الوضع: كثرة الأعباء التدريسية والإدارية والإشرافية لعضو هيئة التدريس، وتردي الأحوال الاجتماعية بسبب التعامل معهم على أنهم موظفو حكومة يتقاضون مرتبات، لا تتفق ومكانتهم الأدبية ومسؤولياتهم العلمية والاجتماعية. بالإضافة إلى ظروف عمل محبطة إلى درجة كبيرة، ابتداء من الظروف المتصلة بإمكانات العمل أو الظروف المتصلة بالمناخ العلمى أو الاحوال الاجتماعية والسياسية أو النوعية (زاهر: ٢٠٠٠:٤٠–٤٣). ومن هنا فإنه من المنطقى أن الأستاذ لن يهتم بتدريسه ولا بحوثه فكيف يهتم بخدمة المجتمع التى تحتل بالفعل مكانة أخيرة فى جدول مسئولياته.

٣- تحليل SWOT لأداء الكلية

على مستوى العالم المتقدم وفى أى مؤسسة خاصة أو حكومية، صغيرة أو متوسطة أو كبيرة تجد أن من أهم ما يشغل المخطط الاستراتيجي هو تحليل بيئة المؤسسة. أى مسح وتحليل الفرص والتهديدات. وهذه متغيرات تحفل بها البيئة الخارجية المحيطة بالمؤسسة. وكذا مسح وتحليل نقاط القوة والضعف، وهذه أيضا متغيرات فى البيئة الداخلية للمؤسسة أى فى كيانها كنظام. وهذا التحليل الرباعى هو أساس هام للتخطيط الاستراتيجي (DeNisi, and Griffin, 2005: 48) (Mello, 2002: 64-65)



أولا: الكشف عن نقاط القوة والضعف فى أداء الكلية

يدخل تحليل البيئة الداخلية للمؤسسة ضمن التحليل الرباعى. فى هذا الصدد يتعين متابعة وتقييم قدرات المؤسسة المؤثرة على أدائها، بهدف كشف نقاط القوة أو الضعف. ومن ثم يمكن تحديد مجالات أو نقاط القوة وكيفية استخدامها، وكذلك متابعة وتقييم مجالات الضعف تمهيدا لتداركها أو تحييدها(Dessler,2005: 74-75) . وبالنسبة للكلية تظهر فى أنشطة المراكز المختلفة التابعة لوكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة. ويمكن تقييم نقاط القوة والضعف من خلال عدة طرق أو محددات منها التقييم فى ضوء الأهداف وهذا ما سوف تتم مناقشته فى هذا الجزء.

أ) نقاط القوة

- توجد سياسات فى مجال شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة بالكلية محددة فى رسالتها ومتسقة مع سياسة الجامعة العامة. ويحدد السياسة العامة نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة. أما فى الكلية فيقوم على تنفيذها ومتابعتها وكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة. و تتحدد مهام هذه الوكالة فى المساهمة فى حل مشكلات البيئة المحلية المحيطة بالكلية و المجتمع بوجه عام وذلك باستخدام نتائج أحدث الدراسات العلمية، كمل سبقت الاشارة إلى ذلك.
- يوجد بالكلية وحدات للخدمات المجتمعية يبلغ عددها ستة متمثلة فى إدارة العلاقات الثقافية، مركــز تطويــر تدريس اللغة الإنجليزية، مركــز تطويــر التعليــم الجامعي، مركــز الإرشاد النفسي، إتحاد طلاب الكلية وإدارة رعاية الشباب، نادى اليونسكو.

- تقدم الكلية العديد من الخدمات المحلية المتمثلة فى اقامة الندوات وورش العمل و المؤتمرات والدورات التدريبية و الخدمات الفنية فى عدة مجالات مختلفة عن طريق وحدات الخدمات المجتمعية المختلفة.

- تقدم الكلية بغض الاستشارات الفنية عن طريق أعضاء هيئة التدريس بشكل فردى فى عدة مجالات مثل محو الأمية و تعليم الكبار، وفى تطوير المناهج والمشاركة فى السياسات التعليمية فى عضوية المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى، وفى المجالس القومية.

- تساهم الكلية فى مجال الخدمات المجتمعية على المستوى العالمى عن طريق مشاركة أعضاء هيئه التدريس فى الندوات و المؤتمرات و الاتفاقيات الدولية

(ب) نقاط الضعف

- على الرغم من المجهودات التى تبذلها الكلية إلا أن من الواضح من خلال التحليل للبيئة الداخلية وجود مفارقة واضحة بين ما تعلنه رسالة الكلية وبين ما تمارسه بالفعل. وتتضح أبعاد هذه المفارقة عندما نقارن بين ما تنص عليه رسالة الكلية وبين نوعية الأنشطة المقدمة والتى تنحصر غالبيتها فى عدد من الندوات وورش العمل والمؤتمرات والدورات التدريبية. وقد يرجع هذا التباين إلى عدة أسباب منها ضعف التمويل المخصص لهذه الأنشطة المجتمعية، قصور فى الفكر الخاص بأهمية و ضرورة دور كليات التربية فى المساهمة فى حل المشكلات المجتمعية، مع ضعف التوجه التخطيطى الضرورى لأداء مثل هذه الوظيفة، أو عدم توافر العناصر البشرية و المادية للتخطيط لتحقيق إحدى أركان رسالة الكلية.

- اقتصار جمهور المستفيدين على بعض الطلاب والعاملين و أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
- ضعف وسائل الإعلان عن الأنشطة التى تقوم بها الكلية والتي تقتصر على بضعة سطور على لافتات ذات حجم صغير، مما يصعب ملاحظاتها من قبل الجمهور المستهدف أو من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- غير واضح للطلاب أو لبعض أعضاء هيئة التدريس دور الكلية فى شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة وذلك لغياب الإعلام والإعلان عن هذا الدور.
- عدم وضع برنامج لمشاركة الطلاب فى خدمة محيطهم البيئى، بحيث يساهمون فيه مع أساتذتهم فى مشروعات معينة أو دعوات صحية أو ثقافية وتكوين التفكير العلمى ومواجهة الخرفات والممارسات التقليدية فى حياة الأفراد والجماعة.
- ضيق هامش حرية التعبير المسموح به للطلاب أو أعضاء هيئة التدريس فى الحركة والاتصال بالخارج.
- غياب توصيف لنوعية الجمهور المستهدف خارج نطاق الكلية.
- ضعف فعالية الجهاز الإدارى فى تحقيق خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- غياب آليات لقياس الاحتياجات الحقيقية للمجتمع.
- عدم وجود آليات لتقييم احتياجات المجتمع الحقيقية .
- عدم وجود آلية لتقويم أثر الخدمات المجتمعية.
- غياب آليات قياس رأى المستفيدين النهائيين فى أثر الخدمات المجتمعية.
- غياب آليات استقصاء آراء الكادر الإدارى حول بيئة العمل فى وكالة الكليـــة لشـــئون المجتمع والبيئة.

ثانيا: تحديد الفرص والتهديدات التى يتوقع أن تؤثر على جودة أداء كلية التربية

تعبر الفرص والتهديدات عن الاتجاهات والأحداث الاقتصادية والاجتماعية والحضارية والديمغرافية والبيئية والسياسية والقانونية والحكومية والتكنولوجية والتنافسية التى قد يترتب عليها منافع أو أضرار كثيرة للكلية فى المستقبل. وواقع الأمر أن الفرص والتهديدات تقع خارج نطاق سيطرة أى مؤسسة تعليمية أو غير ذلك، ولذلك استخدم معها كلمة خارجية(Wheelen, and Hunger, 1998: 112). أن الفكرة الأساسية فى التخطيط الاستراتيجى هى أن المؤسسة تحتاج إلى وضع إستراتيجية تمكنها من استغلال الفرص الخارجية وتلافى التهديدات أو الحد من تأثيرها. ولذا فإن التعرف على الفرص والتهديدات ومتابعتها وتقييمها من الشروط الضرورية لنجاح أى مؤسسة. ومن أمثلة الفرص والتهديدات التى تواجه الكلية:

- استخدام التكنولوجيا المتنامى فى التدريس والتعلم يمثل فرصة إيجابية لكلية التربية للتحسين من أدائها فى مختلف مهامها خاصة وأن المعرفة بكيفية استخدام التكنولوجيا أصبح من المتطلبات الأساسية للعمل فى المدارس بأنواعها المختلفة. وبدون اهتمام الكلية باستغلال هذه الفرصة فلن يستطيع خريجوها المنافسة فى سوق العمل. أما التهديد المباشر الذى قد يواجه الكلية هو تقادم التكنولوجيا التى تستخدمها بالمقارنة بما تستخدمه الكليات الأخرى أو بما يتطلبه العمل فى المدارس.

- لقد كان من أثار تلك الثورات المعرفية والتكنولوجيا أن تعددت مصادر المعرفة وتنوعت مما يمثل تهديدا وفرصة فى آن واحد. تكمن الفرصة فى استغلال التنوع فى مصادر المعرفة لتحقيق رسالتها وأهدافها. أما التهديد فيتمثل فى بقائها على مصدر

المعلومات الوحيد فى الكلية، حيث تظل قضية الكتاب الجامعى المقرر، وما يرتبط به من مشكلات من أخطر معوقات جامعة المستقبل فى مصر.

– يعد إعداد القوى البشرية المؤهلة للإنتاج والبحث والتطوير من أهم التحديات بل والمخاطر التى يجب أن تواجهها الكلية عن طريق رفع المستوى الفكرى والثقافى العام للحالة التعليمية للسكان، وذلك من أجل التعامل الفعال مع تلك الثورات. لذلك تجد الكلية نفسها مضطرة إلى تحويل هذا التهديد إلى فرصة تغتنمها عن طريق الاهتمام بتكوين الطالب المعلم والمشاركة المجتمعية والبحث العلمى.

– يعد البحث العلمى الجيد والمتنوع هو خلاص وفرصة تغتنم من قبل الدول النامية من أثر المخاطر والضغوط الخارجية إلا أن الاستفادة من هذه الفرصة مرتبطة بوجود نظام إدارى وقوانين ولوائح يسمح بتحقيق فعالية رسالة الكلية فى البحث العلمى. أما البقاء على طغيان الجو البيروقراطى الإدارى المطلق فى تقاليده على أولويات رسالة الكلية من شأنه أن يحاصر ويعطل كل ما تتطلبه من آليات التطوير والتجديد. وفى هذا الصدد يشير محمود قمبر(٢٠٠٥ : ٣٩٧-٤٠٤) ومهنى محمد إبراهيم غنايم (٢٠٠٥ : ٣٩٧-٤٥٠) إلى عقم البحوث العلمية وأسبابها الموضوعية لعدة أسباب منها: إهمال السياسات، شح الميزانيات، نقص التجهيزات، وقف الاستخدامات، احتكار الحكومات، غيبة المنافسات، نقص الكفاءات.

– ضرورة مراجعة البحث العلمى وتطويره باستمرار من متطلبات الثورات التكنولوجية الحالية والمستقبلية والتى تمثل فرصة كبيرة ومؤكدة لدى الدول والمؤسسات للانتقال من وضع سيئ إلى وضع أفضل. أما تقليدية مناهج البحث العلمى وأدواته التى تعانى منها مصر والمجتمعات النامية بصورة عامة تعد من المخاطر التى يجب أن تواجهها الكلية

لأنها لا تتماشى ومتطلبات العصر الحديث من مواكبة نتائج علوم المستقبل فى الدول المتقدمة. وإنما تأتى نتائجها كأنما هى تحصيل حاصل، لا تضيف إلى المعرفة الجديدة والتطبيق المثمر.

– تمثل ضغوط المشاركة فى التعرف على أسباب المشكلات البيئية واقتراح الإستراتيجيات للتغلب عليها فى المجتمعات النامية نوعا من المخاطر يهدد ليس مصالح كلية التربية وحدها وإنما يهدد المجتمع المصرى كله. فعلى سبيل المثال، انتشار فيروس أنفلونزا الطيور كان وما زال من المخاطر التى تواجه المجتمع المصرى بل وتواجه العالم بأسره إن لم يتم احتواءه والتغلب عليه. وهذا يتطلب أن تستفيد كلية التربية من هذا الحدث لتحوله إلى فرصة لبذل الجهد للمشاركة المجتمعية على المستوى الفردى والمؤسسى داخل الدولة وكذلك على مستوى المشاركة الإقليمية والعالمية. هذا عن العائد المجتمعى والعالمى أما عن العائد الخاص الذى يمكن أن تحصل عليه كلية التربية من هذه المشاركة هو اتخاذها موقعا متقدما في سلسلة ترتيب الجامعات على مستوى العالم مما يترتب عليه حصولها على موارد اضافية نتيجة استقبالها لطلاب جدد من جميع أنحاء العالم العربى والغربى على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، وكذلك مستوى الدراسات العليا، وهذا ما تفتقده الكلية فى الوقت الراهن. وبذلك تتحول الكلية تدريجيا إلى مؤسسة ذات موارد تتيح لها مساحة من إيجاد التمويل اللازم لإجراء البحوث فى مختلف المجالات.

– تعدت معاناة آثار العولمة إلى ما أحدثته وما تحدثه من تأثيرات، على كيان الإنسان ذاته، وعلى قيمه الثقافية، لذلك تواجه كلية التربية أكثر من غيرها – بسبب طبيعة رسالتها – بواحد من أهم مخاطر العولمة وهو الحفاظ على الخصوصية الثقافية لمصر وتكوين

المواطنة والانتماء والولاء، ومحاولة المساهمة فى حل بعض مظاهر الانشطار الثقافى الملاحظ والمعاش فى المجتمع المصرى الآن، وإلا اندفع طلابها وطلابهم مستقبلا وتلقائيا إلى خضم تيارات العولمة لتفعل بهم ما تشاء دون إرادة أو وعى. فهناك "ثمة اتفاق بين المحللين، على أن التعليم قد يكون أداة من أدوات العولمة، لهذا .. فإن مسئولية التعليم على امتصاص تأثيرات العولمة، وتكيفها تبدو كبيرة" (خضر:٢٠٠٨ : ٥٩). ولأن التعليم هو سبيل صياغة الشخصية على مستوى الفرد وعلى مستوى الأمة (سعيد إسماعيل على، ٢٠٠٦ : ٦٢٥) فعلى كلية التربية أن تستند إلى التخطيط الواعى والواضح لتكوين جيل من المعلمين يمتلك القدرة على فهم خلفيات العولمة وعوامل إنتاجها، مما يترتب عليه أجيالا من الأفراد يستطيعون تطوير خصوصيتهم الثقافية وتطوير فكرهم وقيمهم من ناحية. من ناحية أخرى كلية التربية بمراكزها المختلفة المسئولة عن المشاركة المجتمعية لابد أن يكون لها دور فى توعية أفراد المجتمع العام والخاص بمخاطر انجرافهم وراء كل ما هو أجنبى ويتعارض مع قيم المجتمع المصرى التى تحدد كل ما هو إيجابى وسلبى وهاد إلى طرق العمل وحياة المجتمع. وفى سبيلها إلى تحقيق ذلك عليها أيضا ألا تنغمس فى ثقافة الموروث القديم بل أن تتعامل معه من منظور نقدى لتتجاوزه وتتعامل مع الجديد بحذر وروية. ويتطلب ذلك تحرير عقول وإمكانات كل من الطالب وعضو هيئة التدريس بل والجمهور المستهدف كله من عمليات التوعية.

– يمثل الهجوم المتزايد للجامعات الأجنبية والتعليم باللغة الأجنبية بشكل عام تهديدا كبيرا لكلية التربية التى تسعى إلى تكوين أفراد هم بالطبع يفكرون على نحو يخالف النحو الذى يفكر عليه الذين يتخرجون من التعليم الأجنبى. فاللغة ليست مجرد أداة للتواصل وإنما هى أهم العوامل فى تشكيل الشخصية والهوية القومية. ومن مظاهر هذا التهديد زيادة الإرهاب

والتطرف، وتوقع العديد من الانقسامات والتجزئة داخل المجتمع، واهتزاز القيم، وتدعيم للغزو الفكرى الأجنبى.

- يمثل تدخل المنظمات الدولية المختلفة تهديدا لكلية التربية حيث يتم تقليص دورها كمؤسسة وكأفراد فى المشاركة فى إصلاح التعليم فى مصر على اعتبار أن أى محاولة للإصلاح يجب أن يكون مصدرها هذه الجهات الخارجية أو على الأقل بموافقتها.

ويشير البعض الى عدد من الآليات التى تستخدم فى تحقيق هذا الهدف منها: بث الروح الانهزامية داخل المجتمع، الإعلام والترويج للمرجعية الخارجية، تكوين جماعات موالية، نشر النهج الأمريكى للتعليم وفرض اللغة الإنجليزية، الضغط عن طريق المعونات الأجنبية (المهدى: ٢٠٠٥ : ٢٩٥-٣٠٤)

- يمثل عدم اهتمام الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بخدمة المجتمع والبيئة تهديدا غاية فى الخطورة وذلك لأن مجتمع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من أهم عوامل نجاح أى مشروع مجتمعى للكلية. وقد يرجع ذلك إلى عدم إحساسهم بالمسئولية الاجتماعية التى تعمل كحافز لبذل الجهد والوقت والمال فى خدمة المجتمع. هنا يجب ألا نلقى بكل اللوم على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بل نجد لهم العذر لما ورثوه من مشكلات اجتماعية وسياسية وثقافية، فضلا عن اكتئابهم المزمن نتيجة البطالة والإحباطات المستمرة التى يشعرون بها عند التفكير فى الزواج وإنجاب الأطفال.

الجزء الثالث

ملامح إستراتيجية مقترحة لتطوير أداء كلية التربية فى مجال المشاركة المجتمعية

يهدف هذا الجزء إلى تعظيم نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف عن طريق وضع إستراتيجية تعتبر بمثابة خطة عمل تشمل كافة الأساليب للتغلب على نقاط الضعف التى تم الكشف عنها من قبل الدراسة فى أدائها. وسوف تتبع الإستراتيجية بتحديد للصعوبات والشروط التى قد تعوق تحقيقها وتفعيلها (Foskett, 2003:134) .

أولا: – رؤية مقترحة لسياسة الكلية فى مجال المشاركة المجتمعية.

ثانيا: – اقتراح رؤية خاصة باحتياجات المجتمع الحقيقية.

ثالثا: – عمل توصيف لنوعية الجمهور المستهدف.

رابعا: – اقتراح هيكل تنظيمى وإدارى مسئول عن تحقيق رسالة الكلية فى مجال خدمة المجتمع والبيئة يشمل: إنشاء وحدة للمشاركة المجتمعية،عرض لمميزاتها، ورؤيتها، ورسالتها، وارتباطها التنظيمى، ومهامها، وهيكلها ووظائفها .

خامسا:– الصعوبات التى قد تعوق تحقيق وتفعيل الإستراتيجية المقترحة.

سادسا:– شروط تفعيل الإستراتيجية المقترحة.

سابع:– تقييم ومراقبة الأداء أثناء وبعد تنفيذ الإستراتيجية.

أولا- رؤية مقترحة لسياسة الكلية فى مجال المشاركة المجتمعية

من المنطق والضرورى قبل عرض هذه الرؤية المقترحة لسياسة الكلية مناقشة وتحليل مفهوم، وأهداف المشاركة المجتمعية والتى يعتبر بمثابة الإطار الذى تبنى فى ضوئه سياسة الكلية كمل يلى:

(أ) مفهوم وأهداف المشاركة المجتمعية

من المفاهيم التى لم تحظ بالتحديد القاطع، شأنها فى ذلك شأن معظم – إن لم يكن كل – المفاهيم فى مجال العلوم الإنسانية، وغالبا ما يكون مرتبطا بمجال أخر من مجالات المعرفة (العجمى: ٢٠٠٧ : ٩٠). فيعرفها السياسي بشكل مختلف عن الاقتصادى عن الاجتماعى عن التربوى وفقا لطبيعة المجال ومتطلباته ومدى السلطة التى يوفرها للأفراد والمؤسسات للمشاركة. وبما أن موضوع الدراسة الحالية مرتبط بمفهوم المشاركة من قبل كليات التربية فيمكن تعريفها إجرائيا وفقا لطبيعة مجال التعليم ولأدوار كلية التربية كما يلى:

تعد المشاركة المجتمعية هنا حقا وواجبا لكل كلية من كليات التربية في خدمة مجتمعها من أجل النهوض به إلي مستوى أفضل من حيث الجودة والتنمية الشاملة وذلك عن طريق: إصلاح التعليم العام والعالي، وإتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة في إصلاح التعليم ومتابعته، و تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبي هذه الاحتياجات بغية إحداث تغييرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها.

وينبع هذا التعريف الاجرائى الخاص بدور كلية التربية التنموى من الدور التنموى العام للجامعات الذى يتزايد وبخاصة فى "تحليل المشكلات، ونقد الحلول بغية التصدى لوضع بدائل واستراتيجيات بديلة أكثر فعالية وجودة. فالجامعة باعتبارها جامعة المجتمع تنفعل به وينفعل بها وهى ليست أكاديميات تحيا فى أبراج عاجية بل تعكس روح وفلسفة مجتمعها بمؤسساتها المتشابكة (زاهر:٢٠٠٥: ٣١٤).

وفى ضوء التعريف الإجرائى السابق المقترح الحالية يمكن تحديد أهداف المشاركة المجتمعية لكليات التربية فى ثلاث مهام رئيسية هى:

المهمة الأولى: خدمة المجتمع والبيئة

هناك تعريفات عديدة لخدمة المجتمع من قبل الجامعة إلا أن التعريف الذى قدمه محمد وجيه الصاوى هو من التعريفات الذى لا يتفق فقط مع موضوع وهدف الدراسة الحالية وإنما هو تعريف جامع وملخص لمعظم التعريفات التى قدمت فى العديد من الدراسات والبحوث والتى كانت تركز على جانب دون الأخر من المفهوم. وجاء التعريف كمل يلى:

"تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التى تلبى هذه الاحتياجات عن طريق كلياتها ومراكزها البحثية بغية إحداث تغييرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها، مع التركيز بشكل خاص على مدخل البحوث والدراسات التطبيقية التى تسهم بشكل فاعل فى إحداث التغيير المرغوب فيه، من أجل النهوض بالمجتمع" (الصاوى: ٢٠٠٥ : ٤٨٧-٤٨٨).

المهمة الثانية: إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة فى مجال إصلاح التعليم العام والعالى ومتابعته

يؤكد هذا الهدف على أن مفهوم المشاركة حق يمتد إلى مستويات الشعب بكل تنظيماته وفئاته رجالا ونساء، متضمنة مشاركة فى صنع القرار، وفى الإسهام بالعمل فى تنفيذ السياسات ومشروعات هذا القرار من خلال توفير فرص العمل، والمشاركة فى المتابعة والتقييم. فالمشاركة المجتمعية كما يراها الكثيرون من المفكرين والتربويين تعنى فتح

أبواب الحوار وإبداء الرآى للمشاركة الواسعة للمتخصصين ولغير المتخصصين والفنيين. مما يتيح المجال لجماعات متنوعة الاختصاص ولأولياء الأمور وللطلاب وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم ليعبروا عن آرائهم وتصوراتهم وانتقاداتهم لواقع المؤسسات التعليمية ومجريات الأمور(الشخيبى:٢٠٠٤: ٢٦٦-٢٧١) (جورج: ٢٠٠٤: ٣٠٦-٣٠٨). على اعتبارأن "جوهر السياسات التعليمية هو مبدأ المشاركة فى مستويات القرار وتنفيذه ومتابعته وتقييمه، وهو المبدأ الذى يمثله مفهوم (المشاركة المجتمعية). وأطراف هذه المشاركة فى المنهج الديمقراطى لتطوير التعليم تتألف من الدولة، والقطاع الخاص، والمجتمع المدنى، والرأى العام، والمتخصصين فى علوم التربية، والأسرة" (عمار: ٢٠٠٧ : ٣٥١-٣٥٢). ويتطلب ذلك بعض الشروط الأساسية لكى يتمتع الأفراد بممارسة حق المشاركة المجتمعية منها:-

- الإحاطة بالبيانات والحقائق الراهنة عن طريق تزويد الأفراد المشاركين بالتغذية الراجعة المستمرة فى تفاصيل الموضوع المطروح للحوار، ويتطلب ذلك مبادرة كل من المرسل (الجهات المعنية والمسئولة عن التعليم) والمستقبل (أطراف المشاركة) إلى تعزيز أداءات الآخر المقبولة والثناء عليها وتقديرها. كما يتطلب تزويدهم بالنقد البناء والتوجيهات الهادفة الواضحة التى تعين على تحسين أدائهم وتطويرهم. فالتعزيز المناسب والتزويد بالتغذية الراجعة الإيجابية والبناءة يساهم فى إحداث التغيير المرغوب فيه.

- توفير المناخ النفسى الاجتماعى الصحى، الذى يشيع فى المواقف المختلفة للمشاركة والذى يحدد مدى فاعلية المشاركة ومدى إقبال أطرافها على المشاركة الحيوية فيه. ومن السمات الأساسية التى ينبغى توافرها فى الموقف التشاركى لتحقيق المناخ النفسى الملائم والمحفز على تحسين الأداء: الأمن والأمان والحرية فى السلوك والتعبير، والألفة والمحبة

والثقة المتبادلة بين أطراف الموقف التشاركى، الجو الاجتماعى الديمقراطى القائم على العدالة والمساواة والموضوعية، وتكافؤ الفرص بين أفراد المشاركة فى إبداء الرآى والتعبير.

وعند التخطيط الجيد لإتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة فى صنع واتخاذ ومتابعة عملية إصلاح التعليم يأخذ فى الحسبان التعرف على الآراء المختلفة فى إطار نظام محدد و دقيق و توجد عدة طرق لجمعها كما يلى:

– المناقشة: و ذلك فى مواقف محددة ومخطط لها مسبقا من خلال المؤتمرات والندوات ووسائل الإعلام و إمكانية التحدث مع الأفراد حول ما يعتقدون إنه هام فى عمليات التقويم والإصلاح

– المقابلة: و هى محادثة لها هدف و تبدأ بالحصول على ردود أفعال الأشخاص تجاه القضايا موضع الاهتمام و هى قد تكون منظمة– أى من خلال بنود استبيان يعد خصيصا لهذا الغرض–أو شبه منظمة تدور حول أسئلة رئيسية، أو ربما لمجرد تشجيع الآخرين على التعاون.

– المناقشات الجماعية و قاعات البحث: و تساعد على الاستفادة من أراء أطراف عديدة و هو أسلوب منخفض التكلفة يساعد على الحصول على أكبر قدر من المعلومات فى وقت قصير.

– الاستبيانات: و تلعب دورا كبيرا فى تجميع الآراء و الخبرات و ردود الأفعال.

– تخصيص مجلس أو مكتب للتعليم تابع للكلية فى كل مدرسة وإدارة تعليمية لتلقى الشكاوى والمقترحات من الجمهور. ويمكن للطلاب المعلمين أن يتحملوا مسئولية إدارة هذا المكتب فى إطار المشاركة المجتمعية، وكذلك كجزء هام من عمليات تكوينهم لتحمل عبء القيام بأدوارهم المختلفة كمعلمين فى المستقبل.

– الإعلان عن موقع على شبكة الإنترنت مخصص لتلقى أراء الأفراد حول قضايا التعليم المختلفة.

المهمة الثالثة: إصلاح أحوال التعليم

إصلاح التعليم يمثل تهديدا لمعظم الدول والنظم . وهو إصلاح يمارس ضمن حركة عامة للإصلاح فى المجتمع بهدف الحفاظ على مستوى التقدم والسيطرة والهيمنة فى الدول المتقدمة، أو للحاق بركب مسيرة التقدم فى الدول النامية من أجل تضييق الفجوة التعليمية والتنموية بينها وبين الدول المتقدمة. وحركة الإصلاح المطلوبة لإحداث التغييرات المطلوبة لابد أن تقوم على جهود فردية ومؤسسية معا، لذلك كان لابد أن يكون ضمن أهداف كليات التربية هدف إصلاح التعليم كمجال للمشاركة المجتمعية. ويتعلق هذا الهدف بالجهود والأنشطة التى تقوم بها الكلية فى عمليات تطوير التعليم قبل الجامعى وتحديثه. وهناك العديد من الأسباب التى تجعل من كلية التربية الكلية المنوطة بعملية إصلاح التعليم منها:

– تعتبر كليات التربية بيوت خبرة فى مجال التعليم

– تستطيع كليات التربية إقامة علاقات قوية وفتح قنوات بينها وبين المديريات والإدارات التعليمية والمدارس فى جميع المحافظات.

– تستطيع كليات التربية تقديم مبادرات لتحسين نوعية التعليم إلى الوزارة والأجهزة التابعة والمراكز البحثية فى صورة مشروعات أو مقترحات أو حلول لمشكلات فى التعليم.

- لديها القدرة على تشكيل فرق بحثية للقيام بدراسات وأبحاث تتناول قضايا التعليم خاصة وأن معظمها معقد ومتشابك و يتطلب العمل الفريقى.

- تكوين المعلم هو إحدى القضايا المطلوب مناقشتها وإصلاحها، وكون كلية التربية الجهة المكونة للمعلم المسئول مستقبلا عن التدريس والتعليم يجعلها اقدر من غيرها على تبنى التغييرات الحادثة فى مجال تطوير التعليم والتعديل من سياسات إعداده.

وحتى تستطيع كلية التربية القيام بمهامها فى إصلاح التعليم لابد من الحصول على بعض الصلاحيات والدعم اللذان يسمحا لها بممارسة السلطة على الوزارة والمديريات والمدارس. وبالطبع هذا يتطلب العمل على تبنى بعض القوانين التى تجعل من هذه السلطة أمرا حقيقيا.

ومن ثم- تأسيسا على ما سبق- يمكن تحديد رؤية ورسالة وأهداف الكلية الاستراتيجية كمايلى:

<u>٢- رؤية ورسالة وأهداف كلية التربية</u> : بما أن الخطوة الأولى من عملية التخطيط الاستراتيجي هى إقتراح رؤية ورسالة وأهداف خاصة بالمؤسسة تحدد الاتجاهات العامة لها وتبين سبب وجودها وتشرح أوجه اختلافها مع المؤسسات الأخرى (Wheelen and Hunger, 1998: 111) (Boone and Kurtz, 2005:271) كان من الضرورى أن تحاول الدراسة الحالية صياغتها بشكل يعبر عن السياسة المقترحة.

(أ) الرؤية العامة للكلية

١- توفير التعليم المستمر لمواكبة المستجدات فى العلوم و المعارف.

٢- توفير برامج تأهيلية وتدريبية تلبى احتياجات معلم المستقبل الأكاديمية والمهنية والمجتمعية.

٣- تنظيم برامج الدراسات العليا و البحث العلمي في التخصصات التي تحتاجها وزارة التربية والتعليم .

٤- تنفيذ البرامج البحثية ذات الطبيعة الأساسية والتطبيقية التنموية.

٥- التركيز على تعميق القيم الإنسانية. .

٦- توسيع نطاق المشاركة المجتمعية تلبية لاحتياجات المجتمع.

٧- منح الدرجات العلمية و الشهادات المختلفة وفق المعايير الإقليمية و العالمية.

ب) رسالة الكلية

تسعى كلية التربية إلى تحقيق ثلاث مهام أساسية مرتبطة ببعضها، أولا: تكوين الطلاب المعلمين ليصبحوا قادرين على تعليم الأجيال المتعاقبة تعليما يتناسب مع متطلبات العصر. أما المهمة الثانية فهي متعلقة بدورها في إثراء البحث العلمي – كأفراد أو كمؤسسة – والتركيز على الإسهام في الإضافة إلى المعرفة الموجودة ونظرياتها وتطوير مفاهيمها وأدوات بحثها. وفي جميع الحالات فإن ارتباط البحوث بالواقع ومعطياته ومشكلاته وتحدياته في الحاضر والمستقبل يحتل أولوية متقدمة.

وأخيرا تسعى الكلية إلى تحقيق المشاركة المجتمعية كحق وواجب على كل كلية من كليات التربية تجاه المجتمع من أجل النهوض به إلى مستوى أفضل من حيث الجودة والتنمية الشاملة وذلك عن طريق: إصلاح التعليم العام والعالي، وإتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة في إصلاح التعليم ومتابعته، و تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبي هذه الاحتياجات بغية إحداث تغييرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها.

(ج) الأهداف الاستراتيجية للكلية

١- إكساب الطلاب ما يلي :

- القدرات العقلية والاجتماعية والذاتية ومهارات أداء عملية التدريس والتعلم مع طلابهم في أن واحد مع احترامهم لمهنة التعليم وقيمها.

- تكوين الطلاب المعلمين لا للقيام بنقل المعرفة لطلابهم بل خلق إمكانات لإنتاج المعرفة لدى طلابهم في المستقبل أو تكوينها.

- حث الطلاب على الجمع بين الفهم والاستيعاب والحب للمعرفة، ومصادر الحصول عليها ونقدها والاستقلال في بلورتها والحكم عليها، وتطبيقها واستثمارها الأمثل، وتطويرها وتجديدها والإبداع في أحد مجالاتها.

- تكوين المعلم ليكون شخصا يستطيع أن يفكر تفكيرا صحيحا.

- تمكين الطلاب من مناهج البحث العلمي ومهاراته وما يتطلبه ذلك من معارف وتدريبات.

- توعية الطلاب بضرورة وأهمية التقاء الثقافة المصرية بخصوصيتها مع الثقافات التي تشاركها في القيم والمعاني والمصائر الحياتية، ومع الثقافات الإنسانية الأخرى، بما يؤدى إلى إثراء حصيلة الطلاب في تعاملهم مع مجتمعهم في إطار الظروف العالمية المحيطة به، وانطلاقا من معطيات واقعه وتطلعاته الحضارية.

- إعطاء مساحة للطلاب للتعليم في إطار من الحرية يستطيع معها اكتساب واستخدام قدراته المختلفة.

- توسيع مشاركة الطلاب فى تنظيم الحياة الجامعية.

- إعداد المعلمين من أجل المشاركة المجتمعية.

٢- إجراء البحوث فى مجالات التربية المختلفة وحل مشكلاتها.

٣- إجراء الأنشطة والخدمات الاستشارية للمجتمع.

٤- المشاركة فى إصلاح أحوال التعليم.

٥- إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة فى صنع واتخاذ ومتابعة عمليات الإصلاح التربوى.

ولقد روعى عند إعداد الرؤية والرسالة والاهداف (State board of H.E. 2005) ما يلى:

- اتصافها بالدوام النسبى، فمن شروط الرسالة أن لا تتغير سنويا مثلا، ولكنها تراجع للتأكد من أن التوجهات العامة لكلية التربية كما تحددها الرسالة ما زالت صالحة للتعبير الصادق عما تسعى الكلية لبلوغه، والتأكد من أنه يمكن الاسترشاد بها لوضع الأهداف والاستراتيجيات والسياسات واتخاذ القرارات.

- العوامل العديدة التى تحدد مضمونها ومن أهمها نتائج تقييم البيئة الخارجية و البيئة الداخلية وتحديد نوعية الفرص والمخاطر و نقاط القوة والضعف.

- الصياغة فى عبارات موجزة واضحة مكتوبة بلغة سليمة ومحددة وذات مفهوم واحد لدى الجميع من المتخصصين التربويين.

- أن تتضمن الرسالة أهدافا عامة يمكن تحقيقها فى ظل الموارد المتاحة لدى كلية التربية.

- تم الاعتماد فى إعدادها على مجموعة كبيرة من الأدبيات المتخصصة فى التربية، والتعليم، والتعليم العالى، وإعداد المعلم لمتخصصين وخبراء فى هذه المجالات.

- وفي سبيل تحقيق رؤية ورسالة وأهداف الكلية لابد من أن تتضمن معايير الأداء فى الكلية معيار خاص بالمشاركة المجتمعية- حيث تهدف معايير الأداء الإداري للكلية إلى أن تكون القاعدة والمرجع أو المحك التي من خلالها يمكن متابعة أداء الكلية من جهة والمرجعية العلمية للحكم على أداء الكلية الإداري من جهة أخرى – كما يلى :

المعيار المقترح : أن يوجد لدى الكلية رؤية واضحة ومعلنة تنبثق عنها رسالتها كمؤسسة للتعليم العالي ذات أهداف وغايات محددة فى مجال المشاركة المجتمعية. هذه الرؤية هي الموجه لخطط الكلية الإستراتيجية والتنفيذية لأنشطتها وخدماتها المجتمعية ولتوزيع وتخصيص الكلية لمواردها فى هذا المجال .

وبما أن لكل معيار متطلبات أساسية يمكن من خلالها الحكم على مدى تحقيق المعيار ومن ثم على أداء الكلية في مجال المشاركة المجتمعية حيث تمثل هذه المتطلبات الجوانب الأساسية التي تحتاج الكلية لتحقيقها ومنها:

- أن يتوافر لدى الكلية رؤية واضحة تنبثق عنها رسالتها كمؤسسة للتعليم العالي ذات أهداف وغايات محددة فى مجال المشاركة المجتمعية وأن تقوم الكلية بالتطوير الدوري لرؤيتها ورسالتها المستقبلية من خلال إشراك القيادات وأعضاء هيئة التدريس والعاملين حتى يرتفع مستوى واقعيتها ويزداد الالتزام بها .

- أن تقوم الكلية بصياغة أهدافها بناء على رؤيتها ورسالتها على أن تتصف الأهداف بالواقعية والقابلية للتحقيق والقياس، ولابد أن تكون مرنة بما يلبى الاحتياجات المتجددة والمتغيرات المستقبلية .



– أن تقوم الكلية بالتخطيط المستمر وفقا لرؤيتها ورسالتها بحيث يكون هناك تناسق بين رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها من جهة وبين الخطط والبرامج التنفيذية من جهة أخرى.

– أن تقوم الكلية بغرس رؤيتها ورسالتها لدى جميع المسئولين والإداريين والمنفذين والجمهور المستهدف داخل وخارج الكلية من خلال التوعية المستمرة بذلك.

– أن تقوم الكلية بمراجعة دورية لضمان معرفة جميع المسئولين والإداريين والمنفذين والجمهور المستهدف داخل وخارج الكلية لرؤيتها ورسالتها فى مجال المشاركة المجتمعية وضمان تطبيقهم لها.

– أن تقوم الكلية بتعريف الأطراف كافة ذات العلاقة بالكلية بهدفها الاستراتيجي فى مجال المشاركة المجتمعية وأهدافها ضمن رسالتها ورؤيتها الخاصة بالكلية ككل وأن يتم عرض رسالة ورؤية الكلية في مواقع واضحة في مقر الكلية وفى مواقع الإنترنت وبعض الأدلة والمطبوعات والإصدارات العامة . بما يحقق رؤيتها وأهدافها وأن تقوم الكلية بتوزيع وتخصيص هذه الموارد وفقا لرؤيتها وبما يحقق أهدافها .

– أن توفر الكلية نظاما فعالا معلنا وواضحا لمتابعة أداء الخطة وأن تقوم برفع تقارير دورية إلى عميد الكلية ورئيس الجامعة تعكس تقدمها في تحقيق أهدافها المرسومة.

– أن تحقق الكلية التنسيق والتكامل بين الكلية والجامعة للاستفادة من مصادرها ومواردها البشرية والمادية.

ثانيا- رؤية مقترحة لتحديد احتياجات المجتمع الحقيقية

عند التخطيط لإجراء عملية تحديد الاحتياجات فى ضوء التعريف المقترح من قبل الدراسة لخدمة المجتمع والبيئة يأخذ فى الحسبان جمع البيانات فى إطار نظام محدد و دقيق و توجد عدة طرق لجمعها كما يلى:

- مراجعة رؤية ورسالة الكلية وأهدافها.

- مراجعة الأدبيات وثيقة الصلة بالموضوع: مثل دراسات الحالة والدراسات السابقة لمعرفة ما أشار إليه الآخرون حول طبيعة ونوعية الاحتياجات.

وفي ضوء رسالة الكلية المقترحة والأدبيات وثيقة الصلة بالموضوع يمكن تحديد:

أولاً: احتياجات المجتمع العام والخاص التي يمكن أن تلبيها الكلية كما يلي:

- المشاركة في مواجهة الأزمات والمشكلات الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، الصحية، البيئة، مثل انتشار ظاهرة الزواج العرفي بين طلاب الجامعة، البطالة، التعديلات الدستورية، فلسفة الخصخصة في مختلف المجالات، انتشار الأوبئة مثل أنفلونزا الطيور، الإسراف في استخدام مياه الشرب، الغزو الثقافي، تعاطي المخدرات.

- المشاركة في مواجهة المشكلات التربوية في البيئة المحلية وفي المجتمع بوجه عام مثل، انتشار العنف بين الطلاب، الأمية، عدم مواكبة المناهج الدراسية لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، تدني مكانة المعلم ومهنة التعليم، انتشار الدروس الخصوصية، تدني مستوى المعلم المهني والأكاديمي.

- المشاركة في مواجهة المشكلات المجتمعية والتربوية عن طريق تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية والثقافية المصرية والعربية والدولية. فمما هو جدير بالذكر أن المشكلات المجتمعية والتربوية المعاصرة تتميز بالتشابك والتعقد الذي يصعب معه أن تتولى مؤسسة بعينها مواجهتها.

- إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة في عمليات صنع واتخاذ ومتابعة إجراءات الإصلاح التعليمي.

– المشاركة فى إصلاح التعليم وترجيهه.

ب) احتياجات مجتمع الطلاب التى يمكن أن تلبيها الكلية كما يلى:

– توافر فرص التدريب على أداء دورهم أثناء الخدمة فى المشاركة المجتمعية.

– توافر خدمات الاستعلام عن الخدمات المقدمة.

– وضوح رسالة الكلية فى مجال المشاركة المجتمعية.

– استجابة الكلية لآراء الطلبة وملاحظاتهم في البرامج والنشاطات المجتمعية.

– مناقشة دورهم الاجتماعى بعد التخرج.

– شيوع روح التشاور والديمقراطية في بيئة التدريب.

– توافر فرص الاستماع إلى أراء الطلاب قبل صياغة خطط التدريب والتنفيذ.

ثالثاً- توصيف الجمهور المستهدف

من المتطلبات الأساسية عند التخطيط لتقديم خدمة ما أو تلبية احتياجات معينة أن يتم توصيف دقيق لنوعية الجمهور المستفيد وإلا جاءت الخدمات غير ملائمة للجمهور، وبالتالى نتوقع أن الموارد التي تنفق لا تحقق النتائج المتوقعة:

– <u>مجتمع الطلاب</u> وهم فى حاجة إلى الإعداد والتدريب على أداء دورهم أثناء الخدمة فى المشاركة المجتمعية بالإضافة إلى تلبية احتياجاتهم الخاصة بهذا التدريب

– <u>المستفيدون فى المحيط المجاور للكلية (المجتمع الخاص)</u> و المتلقين بشكل مباشر لخدمات الكلية :

– المدارس فى المراحل التعليمية المختلفة (الحكومية، الخاصة، القومية، اللغات التجريبية و الخاصة)

- السحلات المجاورة للكلية مختلفة الأنشطة (الاستهلاكية بكل أنواعها، الصناعية و الاجتماعية)

- دور العبادة (المساجد والكنائس)

. أفراد المجتمع المجاورين للكلية من الجنسين (معلمين،متعلمين فى مختلف التخصصات،غير متعلمين، عاطلين، عاملين، أولياء أمور، أطفال)

- المستفيدون على مستوى المجتمع (المجتمع العام) والمتلقين بشكل غير مباشرون لخدمات الكلية:

- المدارس فى المراحل التعليمية المختلفة (الحكومية، الخاصة، القومية، اللغات التجريبية و الخاصة)

- المحلات، المؤسسات والمصانع مختلفة الأنشطة (الاستهلاكية بكل أنواعها، الصناعية و الاجتماعية)

- دور العبادة-(المساجد والكنائس)

- وسائل الإعلام المختلفة (الصحف، المجلات، الإذاعة، التليفزيون والفضائيات)

الأكاديميين فى مختلف التخصصات

- أفراد المجتمع من الجنسين (معلمين، متعلمين فى مختلف التخصصات،غير متعلمين، عاطلين، عاملين، أولياء أمور، أطفال)

رابعا:- الهيكل التنظيمى والادارى المقترح المسئول عن تحقيق رسالة الكلية فى المشاركة المجتمعية

يتطلب تحقيق رسالة الكلية إنشاء وحدة تكون مسئولة عن تحقيق المشاركة المجتمعية لتحقيق أهدافها، ومن مميزات إنشاء هذه الوحدة:

- الحاجة إلى توثيق الإجراءات المتبعة في الأنشطة المجتمعية في الكلية . وإلى مراقبة الأداء لتحديد مكمن الضعف والقوة وملاحظة الأداء عبر الوقت .
- الحاجة إلى تحقيق الفاعلية الاقتصادية (Cost Effectiveness) للموارد المالية والبشرية التي تخصص للمشاركة المجتمعية وبرامجها للتأكد من أن الموارد التي تنفق تحقق النتائج المتوقعة وأن الجودة تتحقق بأقل تكلفة ممكنة .

<u>رؤية الوحدة</u>: تسعى وحدة المشاركة المجتمعية إلى أن تكون جهازا تنشد الكلية خدماته المتمثلة فى المشاركة فى إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة فى إصلاح التعليم ومتابعته وأخيرا خدمة المجتمع والبيئة وذلك باستخدام نتائج أحدث الدراسات العلمية . والإسهام في جودة أداء الكلية لتكون في مقدمة مؤسسات التعليم العالي الخاصة التي تقدم أنشطة اجتماعية متميزة كما وكيفا .

<u>رسالة الوحدة</u>: تقوم بتفعيل ومتابعة الأنشطة المجتمعية ومتابعة الجوانب الإدارية والمالية، والتأكد من مدى تطابقها مع فلسفة إنشاء الكلية ورسالتها والأهداف المرسومة لها، ومدى تحقيقها للمعايير الأكاديمية والإدارية والمالية. وتقديم تغذية راجعة لوكيل الكلية تسهم في توفير خدمة مجتمعية ذي جودة عالية وباستخدام فعال للموارد المتاحة .

<u>الارتباط التنظيمي للوحدة</u>: ترتبط الوحدة تنظيميا بعميد الكلية ثم رئيس الجامعة، وهذا الارتباط يحقق الاستقلالية المطلوبة لها بصفتها جهة عمل داخلية.

<u>هيكل الوحدة ووظائفها</u>: تتكون الوحدة من وكيل الكلية لشئون المشاركة المجتمعية مديرا للوحدة وفريق علمي استشاري وإداري وأخر مالى كما يلي :

١- وكيل الكلية لشئون المشاركة المجتمعية كمدير للوحدة

يلعب وكيل الكلية لشؤون المشاركة المجتمعية دورا حيويا فى مجال التخطيط الاستراتيجى بالكلية يمكن تلخيصه فى التالى(Porter, 2002:29-30) :

- يتبنى جهود التخطيط، ويحث الجميع على المشاركة الإيجابية.

- يكون مسئولا عن وضع نظام متكامل للتخطيط يتصف بالوضوح و سهولة الفهم ومحققا لرسالة الكلية والجامعة ككل.

- يوزع الاختصاصات على المسئولين عن عملية التخطيط بمعاونة فريق العمل المتمثل فى الوحدة السابق اقتراحها.

- ينقل تصورات واقتراحات الجامعة و أعضاء هيئة التدريس وأصحاب المصالح عند وضع خطة الكلية.

- يقود المناقشات ويعقد الاجتماعات الخاصة بخطة العمل.

- إعداد وإصدار كل المراسلات مع إدارة الجامعة والكلية وأعضاء هيئة التدريس و جمهور المستفيدين.

- الإعلان عن بدء وانتهاء كل خطوة تخطيطية و تنفيذية تقوم بها وحدة المشاركة.

- تعيين أعضاء فريق العمل أو الاستعانة بخبراء من داخل أو من خارج الجامعة لدفع الجهود فى هذا المجال.

- مناقشة و تعديل الخطط و الموافقة عليها.

- يتابع ويراقب تنفيذ الخطط.

- يقدم تقارير دورية عن مدى التقدم فى إنجاز الخطط.

– يحاسب فريق العمل على أى قصور فى التنفيذ كما يقترح مكافأة فى حالة الإجادة.

– التدخّل فى حالة مواجهة المعوقات والأزمات.

٢– **الفريق العلمي الاستشاري**: يتكون الفريق العلمي الاستشاري من مجموعة من الخبراء ويكون أعضاؤه من المتعاونين (غير المتفرغين) الذين يعتمد عضويتهم رئيس الجامعة. ويشارك وكيل الكلية كمدير للوحدة في عضوية الفريق العلمي الاستشاري. ويتولى الفريق العلمي الاستشاري القيام بالمهام التالية:

– وضع رؤى لمشروعات وأنشطة متنوعة تحقق رسالة وأهداف الكلية.

– إجراء عمليات التقويم التكوينى والنهائى للمشروعات والأنشطة للتأكد من فعاليتها.

– المناقشة المستمرة حول ما قد يحدث من تغيير فى رسالة وخطة الكلية نتيجة لتغييرات قد تحددث فى البيئة الداخلية والخارجية.

٣– **الفريق الإدارى**: يختص هذا الفريق بمتابعة أداء الكلية في جميع الجوانب الإدارية مثل كفاءة ومستوى أداء العاملين، فاعلية الإجراءات، الإنتاجية، أنظمة المعلومات وتوظيفها، أنظمة التوظيف، حفظ الوثائق والسجلات، أنظمة المتابعة، الاستفادة المثلى من المرافق.

٤– **الفريق المالي** : يقوم بمتابعة أداء الكلية فى جميع الجوانب المالية بالتنسيق مع جهاز التدقيق الداخلي التابع لرئيس الجامعة وفقا للمعايير المعتمدة لتحقيق الفاعلية في استخدام الموارد المالية في أداء الكلية لدورها .

التقارير التي تقدمها الوحدة: تقوم وحدة المشاركة المجتمعيــة بإعــداد تقــارير سنوية ودورية عن أداء الكلية بمراكزها المختلفة وتقديمها إلــى مــدير الوحــدة وتنقســم التقارير التي تقدم حول أداء الكلية إلي :

١- تقرير دوري عن مدى تحقيق الأنشطة المجتمعية من قبل مراكز وإدارات الكلية للأهداف الموضوعة.

٢- تقارير دورية عن أى تغييرات قد تحدث فى البيئة الداخلية أو الخارجيــة يمكــن أن تؤثر على أدائها.

٣- تقرير المتابعة السنوي للكلية الذى يغطى جميع الجوانب الإدارية والمالية.

مهام الوحدة: للتغلب على نقاط الضعف التى تم الكشف عنها باستخدام تحليــل SWOT تقوم الوحدة بالمهام التالية:

- تنفيذ إجراءات الكشف عن تحديد احتياجات المجتمع المحلى و المجتمع بوجه عام وتقويمها بشكل مستمر.

- الإشراف على إجراءات تنفيذ مشروعات المشاركة المجتمعية من قبل مراكز وإدارات الكلية.

- قياس رأى المستفيدين النهائيين من أثر الخدمات المجتمعية.

- متابعة أداء الكلية بمراكزها المختلفة فى جميع الجوانب السابقة من خلال تفعيل ومتابعة إجراء التقويم الداخلى أو التي تقوم بها الجهة الخارجية التي تتعاقد معها لهذا الغرض .

- استقصاء آراء الكادر الإداري حول بيئة العمل في وحدة المشاركة المجتمعية.

– ويمكن للوحدة الاستفادة من مشاركة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فى القيام ببعض الأنشطة الخاصة بمجتمع الكلية وأن تمثل هذه المشاركة جزء من تقويم الطلاب النهائى أو جزء من عناصر ترقية أعضاء هيئة التدريس.

وفيما يلى تقترح الدراسة الحالية النماذج التالية والتى يمكن أن تستخدمها الوحدة لأداء مهامها:

نموذج استبيان لاستقصاء أراء الخبراء (فى مختلف المجالات) والمستفيدين النهائيين (بمختلف أنواعهم) عن الاحتياجات الحقيقية للمجتمع

عزيزى/ عزيزتى

تهدف هذه الاستبانه إلى استقصاء أرائكم عن الاحتياجات الحقيقية للمجتمع. ونظرا لأهمية رأيك حيال ذلك فإننا نشكر لك تعاونك بتعبئة هذه الاستبانة مع الشكر الجزيل.

إلى أى مدى تشكل الفعاليات التالية أوجه مشاركة مجتمعية يمكن أن تقدمها كلية التربية جامعة عين شمس؟ الرجاء وضع إشارة (✓) أمام التقدير الذي تراه مناسبا لكل فقرة من الفقرات التالية:

العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدرى	غير موافق	غير موافق بشدة
المشاركة فى مواجهة المشكلات الاجتماعية.					
المشاركة فى مواجهة المشكلات الاقتصادية					

المشاركة فى مواجهة المشكلات السياسية					
المشاركة فى مواجهة المشكلات الصحية					
المشاركة فى مواجهة الأزمات والمشكلات البيئة					
المشاركة فى مواجهة المشكلات التربوية					
المشاركة فى تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية .					
المشاركة فى تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات الثقافية .					
المشاركة فى تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية الثقافية المصرية					
المشاركة فى تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية والثقافية العربية.					
المشاركة فى تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية والثقافية الدولية.					
المشاركة فى نشر الوعى بمختلف القضايا المجتمعية					
- إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة فى عمليات صنع إجراءات الإصلاح التعليمى					
- إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة فى عمليات اتخاذ إجراءات الإصلاح التعليمى					

- إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة في عمليات متابعة إجراءات الإصلاح التعليمي					
إذا كانت هناك إضافة من فضلك قدمها					

نموذج مقابلة شخصية مقننة للخبراء والمستفيدين لتقويم احتياجات المجتمع الحقيقية

تهدف هذه المقابلة إلى تقويم الاحتياجات الحقيقية للمجتمع العام والخاص لكلية التربية. ونظرا لأهمية رأيك حيال ذلك فإننا نشكر لك تعاونك بالتعليق على محاور النقاش مع الشكر الجزيل.

إلى أي مدى تتفق مع العبارات التالية في كونها تعبر عن الاحتياجات الحقيقية للمجتمع العام والخاص لكلية التربية؟

محاور النقاش	التعليقات
المشاركة في مواجهة المشكلات الاجتماعية.	
المشاركة في مواجهة المشكلات الاقتصادية	
المشاركة في مواجهة المشكلات السياسية.	
المشاركة في مواجهة المشكلات الصحية	
المشاركة في مواجهة الأزمات والمشكلات البيئية	
المشاركة في مواجهة المشكلات التربوية	
المشاركة في تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات	

التعليمية	
المشاركة فى تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات الثقافية.	
المشاركة فى تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية الثقافية المصرية	
المشاركة فى تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية و الثقافية العربية .	
المشاركة فى تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية والثقافية الدولية .	
المشاركة فى نشر الوعي بمختلف القضايا المجتمعية	
- إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة فى عمليات صنع إجراءات الإصلاح التعليمى	
- إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة فى عمليات اتخاذ إجراءات الإصلاح التعليمى	
- إتاحة الفرصة للأفراد للمشاركة فى عمليات متابعة إجراءات الإصلاح التعليمى	
إذا كانت هناك إضافة من فضلك قدمها	

نموذج مقابلة شخصية لاستقصاء أراء المستفيدين النهائيين عن أثر الخدمات المجتمعية التى تقدمها الكلية

تهدف هذه المقابلة إلى معرفة آرائك حول أثر الخدمات التى تقدمها كلية التربية، ونظرا لأهمية رأيك حيال ذلك فإننا نشكر لك تعاونك بالتعليق على محاور النقاش مع الشكر الجزيل.

محاور النقاش	التعليقات
هل تعلم أن كلية التربية جامعة عين شمس تقدم بعض الأنشطة المجتمعية للمجتمع الخاص والعام؟	
هل تعلم أن هناك مراكز متعددة بأهداف مختلفة تابعة للكلية وظيفتها المشاركة المجتمعية؟	
إذا كانت الإجابة بنعم هل لديك معلومات عن هذه المراكز والأنشطة؟	
هل استفدت من نوعية الخدمات المقدمة؟ وكيف؟	
أين ومتى حصلت على الخدمة المقدمة؟	
هل كان مكان وزمان الحصول على الخدمة مناسبين؟ و لماذا؟	
هل نوعية الخدمة التى حصلت عليها ممتازة أو متوسطة أو فقيرة؟ ولماذا؟	
ما هى مقترحاتك لتحسين أداء كلية التربية جامعة عين شمس فى مجال المشاركة المجتمعية؟	
إذا كانت هناك إضافة من فضلك قدمها	

نموذج استبانه لاستقصاء آراء طلبة الكلية عن احتياجاتهم داخل الكلية

عزيزي الطالب / الطالبة:

تهدف هذه الاستبانه إلى استقصاء آراء طلبة الكلية عن احتياجاتهم داخل الكلية، ونظراً لأهمية رأيك حيال ذلك فإننا نشكر لك تعاونك بتعبئة هذه الاستبانه متمنيين لك دوام التوفيق .

إلى أى مدى تتفق مع العبارات التالية فى كونها تعبر عن احتياجاتك الحقيقية داخل الكلية والتى تقدمها وحدة المشاركة المجتمعية؟ الرجاء وضع إشارة (✓) أمام التقدير الذي تراه مناسبا لكل فقرة من الفقرات التالية:

العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدرى	غير موافق	غير موافق بشدة
توافر فرص التدريب على أداء دورهم أثناء الخدمة فى المشاركة المجتمعية					
توافر خدمات الاستعلام عن الخدمات المقدمة					
وضوح رسالة الكلية فى المشاركة المجتمعية					
استجابة الكلية لآراء الطلبة وملاحظاتهم في البرامج والنشاطات المجتمعية					
مناقشة دورهم الاجتماعى بعد التخرج					
شيوع روح التشاور والديمقراطية في بيئة التدريب					

توافر فرص الاستماع إلى أراء الطـــلاب قبـــل صياغة خطط التدريب والتنفيذ					

نموذج مقابلة شخصية مقدم للطلاب والخبراء لتقويم احتياجات الطلاب الحقيقية

تهدف هذه المقابلة إلى تقويم الاحتياجات الحقيقية للطلاب فى مجـــال المشـــاركة المجتمعية، ونظرا لأهمية رأيك حيال ذلك فإننا نشكر لك تعاونك بالتعليق علـــى محـــاور النقاش المقترحة مع الشكر الجزيل.

إلى أى مدى تتفق مع العبارات التالية فى كونها تعبر عن الاحتياجات الحقيقية للطلاب؟

محاور النقاش	التعليقات
توافر فرص التدريب على أداء دورهم أثناء الخدمة فى المشاركة المجتمعية	
توافر خدمات الاستعلام عن الخدمات المقدمة	
وضوح رسالة الكلية فى المشاركة المجتمعية	
استجابة الكلية لآراء الطلبة وملاحظاتهم في البرامج والنشاطات المجتمعية	
مناقشة دورهم الاجتماعى بعد التخرج	
شيوع روح التشاور والديمقراطية في بيئة التدريب	
توافر فرص الاستماع إلى أراء الطلاب قبل صياغة خطط التدريب والتنفيذ	

نموذج مقابلة شخصية لاستقصاء أراء الطلاب عن أثر الخدمات التى تقدمها الكلية

- تهدف هذه المقابلة إلى معرفة آرائك حول أثر الخدمات التى تقدمها كلية التربية، ونظرا لأهمية رأيك حيال ذلك فإننا نشكر لك تعاونك بالتعليق على محاور النقاش المقترحة مع الشكر الجزيل.

محاور النقاش	التعليقات
هل تعلم أن هناك وحدة مشاركة المجتمعية بالكلية تقدم بعض الأنشطة لمجتمع الطلاب؟	
هل تعلم أن هناك مراكز متعددة بأهداف مختلفة تابعة لوحدة المشاركة المجتمعية؟	
إذا كانت الإجابة بنعم هل لديك معلومات عن هذه المراكز والأنشطة؟	
هل استفدت من نوعية الخدمات المقدمة؟ وكيف؟	
أين ومتى حصلت على الخدمة المقدمة؟	
هل كان مكان وزمان الحصول على الخدمة مناسبين؟ و لماذا؟	
هل نوعية الخدمة التى حصلت عليها ممتازة أو متوسطة أو فقيرة؟ ولماذا؟	
ما هى مقترحاتك لتحسين أداء وحدة المشاركة المجتمعية؟	
إذا كان هناك إضافة من فضلك قدمها	

نموذج استبانه استقصاء آراء الكادر الإداري حول بيئة العمل في وحدة المشاركة المجتمعية

عزيزي / عضو الكادر الإداري في وحدة المشاركة المجتمعية

تهدف هذه الاستبانه إلى استقصاء آراء رضا الكادر الإداري حول بيئة العمل وحدة المشاركة المجتمعية. ونظرا لأهمية رأيك حيال ذلك فإننا نشكر لك تعاونك بتعبئة هذه الاستبانه متمنين لك دوام التوفيق

الرجاء وضع إشارة (✓) أمام التقدير الذي تراه مناسبا لكل فقرة من الفقرات التالية:

العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدرى	غير موافق	غير موافق بشدة
١- توجد توعية مستمرة برسالة الكلية					
٢- توجد مراجعة مستمرة للتأكد من التزام العاملين بالوحدة برسالة الكلية					
٣- تقوم الكلية بتعريف الجهات الخارجية ذات العلاقة برسالتها					
٤- تسود في بيئة العمل روح التشاور					
٥- تشارك في عملية التخطيط					
٦- تسود في بيئة العمل روح التعاون					
٧- العلاقة الوظيفية مع رؤسائك جيدة					
٨- العلاقة الوظيفية مع المرؤوسين جيدة					
٩- العلاقة الوظيفية مع الزملاء جيدة					

١٠- مهامك الوظيفية محددة					
١١- إجراءات العمل واضحة					
١٢- تتوافر أدلة لكيفية أداء الأعمال					
١٣- تتم مكافأتك على أدائك بشكل عادل					
١٤- تتم محاسبتك على التقصير بشكل عادل					
١٥- تتوافر الأجهزة التي تمكنك من أداء مهامك الوظيفية					
١٦- يوجد تواصل مباشر مع زملاء العمل					
١٧- يتناسب وقت العمل مع العبء الإدارى					
١٨-العائد المادى مرضى					

نموذج مقابلة شخصية لإستقصاء آراء الكادر الإداري حول بيئة العمل في وحدة المشاركة المجتمعية

١- مدى قيام الكلية بالتوعية المستمرة عن رؤيتها ورسالتها

٢- مدى قيام الكلية بالمراجعة المستمرة للتأكد من التزام العاملين برؤيتها ورسالتها

٣- مدى قيام الكلية بتعريف الجهات الخارجية برؤيتها ورسالتها

٤- مدى شيوع التشاور والديمقراطية في بيئة العمل

٥- مدى توافر فرص المشاركة في صياغة الخطط التنفيذية

٦- مدى شيوع التعاون والعمل بروح الفريق في بيئة العمل

٧- العلاقة الوظيفية مع الرؤساء

٨- العلاقة الوظيفية مع المرؤوسين

٩- العلاقة الوظيفية مع الزملاء

١٠- مدى وضوح وتحديد الوظيفية الإدارية

١١- مدى وضوح إجراء العمل الإداري

١٢- مدى توافر أدلة لكيفية أداء الأعمال الإدارية

١٣- مناسبة العائد المادى للعبء الإدارى

١٤- مناسبة الوقت للعبء الإدارى

خامسا:. الصعوبات التى قد تعوق تحقيق وتفعيل الاستراتيجية المقترحة

يهدف هذا الجزء إلى مناقشة معوقات تحقيق وتفعيل الإستراتيجية المقترحة وتحليلها حتى يمكن التنبؤ بحدوثها والاستعداد للتغلب عليها. حتى لا يلصق فشل النموذج بقصور فى المنهجية التى اتبعت فى تخطيطه أو بعيوب إدارية وتنفيذية.

صعوبات خاصة بسياسة الكلية

– ضعف رغبة المسئولين عن تحقيق المشاركة المجتمعية فى الجامعة والكلية أو ترددهم فى استخدام هذا التصور، وقد يرجع ذلك إلى اعتقادهم بعدم توافر الوقت والتمويل والخبرة الكافية للتخطيط الاستراتيجى المقترح.

– صعوبة تبنى فكرة مسايرة المستقبل و التكيف معه من خلال التنبؤ بما يحدث فى البيئة وهذا مع يتعارض مع وظيفة وفلسفة التخطيط الاستراتيجى.

– كثرة الأعباء المنوط بها المسئولون والإداريون والمنفذون والتى تتضاعف بتحملهم مسئولية عملية التخطيط الاستراتيجي.

– تردد المسئولين فى تخصيص قدر كبير من الإنفاق على جمع المعلومات وإعداد الإحصاءات لأنهم لا يستطيعون أن يثبتوا بصورة مؤكدة أن وجود هذه المعلومات والإحصاءات سوف يؤدى إلى تحقيق رسالة الكلية.

– قد يرى بعض المسئولين أن الوقت المبذول فى المناقشات الفلسفية والنظرية مضيعة للوقت حيث لا توجد خلال هذه الفترة من المناقشات أى نتائج ملموسة.

– تردد المسئولين فى اتخاذ القرارات بشأن تخصيص الإنفاق والموارد على برامج المشاركة المجتمعية. ويرجع هذا إلى أن هذه الخدمات غير ذى عائد مادى كبير بسبب طبيعة الكلية وطبيعة الخدمات التعليمية والثقافية المقترحة. أما فى المقابل فى كليات أخرى فلا وجود لهذا التردد حيث تتميز نماذج المشاركة المجتمعية فيها بعائد مادى يبرر الإنفاق التى تم لصالح هذه المشروعات.

صعوبات خاصة بعملية التخطيط الاستراتيجى

– اضطراب البيئة الخارجية مما قد يجعل التخطيط متقادما قبل أن يبدأ نتيجة تغير سريع فى عناصر البيئة أو ارتفاع تكلفة متابعة هذا التغير عن قرب وبصورة مستمرة

– مشاكل جمع المعلومات وتحليلها حيث يعتمد التخطيط الاستراتيجى على كم ونوعية المعلومات المتاحة وبالتالى كلما توافرت كان من الممكن التوصل إلى صياغة وتنفيذ إستراتيجية جيدة. (Fullan, 2003:196) خاصة مع افتقار كلية التربية إلى نظام دقيق ومتكامل للمعلومات والإحصاءات مما يجعل عملية التخطيط الدقيق والفعال أمرا مستحيلا.

– عدم وجود الخبرة الكافية لوضع نظام للتخطيط الاستراتيجى مما يجعله غامضا فى كثير مما ينعكس سلبيا على أداء المسئولين عن التنفيذ

صعوبات خاصة بالإدارة والوقت والتمويل

– نقص فى القدرات الإدارية والموارد المتاحة أو القدرة على التمويل يؤدى إلى قصور فى عدد البدائل المتاحة أمام تنفيذ النموذج

– الحاجة إلى وقت كبير للمناقشات حول عناصر التصور وكذلك كم هائل من المعلومات والإحصاءات

صعوبات خاصة بالثقافة السائدة داخل الكلية:

والمقصود بالثقافة السائدة داخل المؤسسة هى تلك الظاهرة التى تتغلغل فى كل إداراتها وأقسامها الأكاديمية. وأعنى نمط السلوك الذى ينمو فى الكلية من خلال سعيها إلى التكيف والتعامل مع مشاكل التأقلم الخارجى والتكامل الداخلى والذى أثبتت فعاليته بدرجة كافية بحيث يمكن اعتباره صحيحا ويمكن تعليمه بل اكتسابه بسهولة من قبل الأعضاء الجدد. ولعل هذه الثقافة من العناصر غير الملموسة التى تشكل قيمة قوة العمل. وإذا كان هذا السلوك يقاوم التغيير فإنه يعتبرنقطة ضعف رئيسية داخل الكلية (Johnson, and Scholes, 2003:147) . وقد تكون هذه الثقافة السبب الرئيسى وراء تخلف الكلية فى العديد من المجالات. وهذا يؤدى إلى نتيجة مؤداها أنه إذا كانت الثقافة السائدة غير مساندة فأن التغييرات الإستراتيجية قد تصبح غير فعالة أو قد تؤتى تأثيرا عكسيا. وقد تصبح الثقافة عدوانية تجاه الاستراتيجيات الجديدة مما يؤدى إلى الارتباك والفوضى.

صعوبات خاصة بطبيعة الخدمات

يمكن أن يواجه مثل هذا المشروع بصعوبات خاصة بطبيعة الخدمات المقترح تقديمها فى حين أن مشاريع مماثلة تقدمها كليات مختلفة قد لا تواجه مثل هذه الصعوبات. بل على العكس قد تنجح نماذج المشاركة المجتمعية فيها بسبب طبيعة الخدمات المقدمة. فعلى سبيل المثال، الخدمات الطبية المقدمة من كليات الطب بالمجان أو بأسعار رمزية. وكذلك الشأن فى المنتجات الزراعية التى تقدمها كليات الزراعة والتى تتميز بجودتها العالية وانخفاض سعرها عن سعر السوق الخارجى أو الاستشارات الفنية التى تقدمها كليات الهندسة سواء على مستوى الفرد أو المؤسسة، هذه خدمات تعلن عن نفسها وأهميتها لأفراد المجتمع الذى يعى أهميتها ويسعى للحصول عليها والمشاركة فى تحسين جودتها.

أما بالنسبة لطبيعة الخدمات المقترح تقديها من قبل كلية التربية فهى خدمات تعليمية وتربوية وخدمات توعية بمشكلات المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية. وهذه القضايا والمشكلات لا تتميز بوضوحها أحيانا لأفراد المجتمع أو بعدم شعورهم بتأثيرها عليهم، خاصة أنها ذات تأثير غير مباشر وقد يظهر بعد فترة طويلة من حدوث المشكلة، مما يجعل الجمهور المستهدف غير متلهف للحصول على هذه الخدمات أو بذل الوقت والجهد للمشاركة فى تحسينها وتطويرها هذا من ناحية. من ناحية أخرى، فأن الخدمات التعليمية والاستشارات التربوية مثل برامج محو الأمية ورعاية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة تعانى أيضا من عدم قبول من أفراد المجتمع كنتيجة لإحساسهم بعدم أهميتها لحياتهم مقارنة بالخدمات الطبية والزراعية. وهذا يرجع لضعف برامج التوعية

على مستوى الدولة بعرض مشكلات المجتمع المختلفة وتبعاتها. وهذا يتطلب مجهودا كثيفا ووسائل متنوعة لابراز مخاطر تلك المشكلات حاضرا ومستقبلا.

صعوبات خاصة بالجمهور المستفيد

– شعور الجمهور المستهدف بعدم ثقة فى الأفراد أو مجموعات جمع المعلومات وإعداد الإحصاءات. وقد يرجع ذلك إلى إهمال الدولة والمؤسسات لآرائهم فى معظم بل وأهم القضايا المجتمعية الملحة والمطروحة على الساحة مثل التعديلات المستمرة والفجائية فى التعليم وسياسات لاقتصاد والدستور بشكل عام.

– رغبة الأفراد فى إعطاء معلومات غير حقيقية وذلك خوفا مما قد يحدث لهم إذا ما أبدوا آراءهم بصورة صادقة أو لاعتقادهم بعدم جدوى معرفة المؤسسات بالمعلومات الحقيقية لأنها لن تستخدم لصالحهم وإنما لمجرد جمعها فى السجلات.

– خوف الأفراد من الالتزامات وخاصة المادية إذا ما فكروا فى المشاركة فى مثل هذه المشروعات.

– أما بالنسبة لمجتمع الطلاب فقد يرجع إحجامهم عن المشاركة بشكل تام أو المشاركة المحدودة أو غير المجدية إلى خوف من تأثير ذلك على مستقبلهم الدراسى داخل الكلية. هذا فضلا عن أنه ليس لها تقييم خاص فى نتائج امتحانتهم النهائية، بالإضافة إلى وجود صعوبات تنظيمية فى برنامج الدراسة لا تمكن الطلاب من المشاركة.

– عدم المبالاة الذى أصبح شعورا منتشرا بين أفراد المجتمع، وقد يرجع ذلك إلى إحساسهم بأنهم مسيرون فى شئون حياتهم وأن الدولة هى المسئولة عنهم بل والقادرة على تحديد احتياجاتهم.

- إحساس الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بعدم الاهتمام أو التقدير أو التقييم لدورهم المجتمعى.

سادسا:- شروط تفعيل الاستراتيجية المقترحة

يتناول هذا الجزء شروط تفعيل الإستراتيجية المقترحة، لتحقيق رسالة الكلية فى مجال المشاركة المجتمعية.

ضرورة المشاركة فى عملية التخطيط الاستراتيجي

المشاركة الفردية والجماعية والمؤسسية لجميع أطراف المشاركة المجتمعية (خبراء فى المجال، مسئولون، إداريون، منفذون، جمهور مستهدف متنوع) لها دور فعال في تطوير أداء كلية التربية وبدون هذه المشاركة سوف تفتقر عملية التخطيط إلى الكثير من المعلومات والأفكار والخبرات والمحاذير التي تساعد في بناء وتشكيل المستقبل. فتوفير الفرص للمشاركين فى مجال تفهم العلاقة بين وظائفهم وإدارتهم وأقسامهم والكلية ككل تعد شرطا ضروريا لأن المديرين والعاملين يؤدون عملهم بصورة أفضل عندما يتفهمون تأثير عملهم علي مجالات وأنشطة الكلية الأخرى. فعلى سبيل المثال، عندما يناقش مدير وحدة المشاركة المجتمعية ووكيل الكلية لشئون الطلاب معا القضايا المرتبطة بجوانب القوة والضعف الداخلية فإنهم يتفهمون القضايا والمشاكل والاحتياجات فى كل المجالات بشكل أعمق ينعكس على مستوى الأداء.

من ناحية أخرى، مشاركة خبراء فى المجال والجمهور المستهدف تجعل من اشتقاق الاحتياجات وتقويمها أقل مخاطرة عن فى حالة عدم إشراكهم. ومن الجدير بالذكر هنا أن

عدم إشراك جميع الأفراد المعنيين في عملية التخطيط هو أحد أوجه القصور التي عانت وتعانى منها كلية التربية فى تحقيق المشاركة المجتمعية.

تبنى فكر مستقبلى

يتطلب نجاح مثل هذه الاستراتيجية المقترحة ضرورة وجود فكر فلسفي مستقبلى يتبنى فكرة قدرة المؤسسة على بناء المستقبل وتشكيله والذى يحدث من خلال التنبؤ برسالة و أهداف ومسار الكلية. كذلك لا بد أن يشمل الخطوات الإجرائية التي سوف يتبعها المسئول والإدارى والمنفذ للوصول إلي تحقيق رسالة الكلية. وهذا يتطلب أيضا الاستفادة من الخبرات المحلية والقومية والدولية خاصة أن عملية التخطيط الاستراتيجى عملية حديثة الاستخدام فى مجال التربية على أن تكون هذه الاستفادة فى حدود متطلبات وإمكانات وأهداف النموذج.

إستمرارية إجراء التحليل البيئى للكلية

يتضح من التحليل السابق لعملية التخطيط الاستراتيجى أن خطوة التحليل البيئى هى أهم خطوة لأنها خط البداية التى يتخذه المخطط للانتقال من وضع سيئ إلي وضع مثالي أفضل .وبما أن عملية التخطيط فى حالة كلية الكلية تتم على مراحل وفقا لمحددات مختلفة مثل التمويل والإمكانات والوقت، فهذا يستدعى إجراء عملية التحليل البيئى للكلية باستمرار مع كل خطة قصيرة المدى للتحديد الدقيق للإنجازات التى تم تنفيذها والخطوات التالية لها وإلا سوف يعرض المخطط عمله للفشل بسبب التكرار أو القفزات أو تقديم اقتراحات خيالية ووهمية وغير مجدية لأن بناء المستقبل وتشكيله يعتمد على التحديد الدقيق لنقطة الانطلاق فى كل مرحلة.

تغيير الثقافة السائدة فى مجتمع الكلية الاكاديمى والإدارى (ثقافة داعمة للتغيير)

وكما سبقت الاشارة فإن تجاهل تأثير الثقافة المحتمل على تحقيق هـذه الاستراتيجية المقترحة قد يؤدى إلى ظهور عوائق فى الاتصال ونقص فى التنسيق، وعدم القدرة على التأقلم مع الظروف المتغيرة. ومن الطبيعى أن تكون هناك بعض الحساسية بين الثقافة السائدة والنموذج المقترح، مما يتطلب متابعة هذه الحساسية بصيفة مستمرة وتحجيمها حتى لا تصل إلى درجة يترتب عليها فشل الاستراتيجية المقترحة. ولذلك يمكن القول أن نجاح أو فشل الإصلاح يتوقف على فطنة الإدارة وقدرتها على تغيير الثقافة السائدة فى الكلية فى الوقت المناسب وبما يتماشى مع التغييرات المطلوبة .

توفير الوقت والكلفة الكافية

يحتاج تنفيذ النموذج إلى تكلفة ووقت كبير لإجراء المناقشات الفلسفية والنظرية من قبل المسئولين. وبما أن كلية التربية تفتقر إلى المعلومات والإحصاءات الضرورية لبدء التنفيذ فيكون لزاما عليها أن تقوم بجمع المعلومات والإحصاءات وإعدادها. وبطبيعة الحال يستغرق ذلك زمنا طويلا كما يتطلب إنفاقا كبيرا عليها.

التسويق والتمهيد وتوعية الأفراد بضرورة مشاركتهم:

التمهيد وتوعية الأفراد بضرورة مشاركتهم هو شرط أساسى من شروط نجاح الاستراتيجية المقترحة فى تحقيق رسالة الكلية. وتحقيق هذا الشرط يتطلب وقتا وكلفة كبيرة قبل البدء فى التنفيذ للمشروع، وإلا تعرض العمل للفشل لا بسبب عدم أهميته أو سوء تخطيطه وإنما لعدم تفهم الجمهور المستهدف لأهدافه ومميزاته ومراحله. وفى هذا الصدد يمكن القول أن من الحقائق المؤكدة فى المجال التسويقى للمنتجات أيا كان نوعها

أهمية التوعية والتمهيد والتشويق باعتبارها الضمان الأكيد لتحقيق منفعة مؤكدة وفى وقت قصير. وأى بذل للوقت والجهد والإنفاق فى التمهيد والتوعية لا يعتبر مضيعة وإنما هو استثمار ذو نتائج مؤكدة. وفى سبيل تحقيق هذا الشرط يمكن لكلية التربية أن تخطط لحملة إعلامية تستفيد فيها من الطلاب والمراكز الخاصة بتحقيق رسالة الكلية فى مجال المشاركة المجتمعية. على أن تهدف هذه الحملة إلى توضيح رسالة الكلية ودور كل من المراكز التابعة لها وكذلك المميزات الحالية والمستقبلية التى يمكن أن تعود على المجتمع الخاص والعام من الخدمات التى يمكن أن تقدمها الكلية.

ضرورة الاستعانة بنظام إدارى فعال

تحقيق الاستراتيجية المقترحة يتطلب بنية مؤسسية وإدارة وقوانين ولوائح تساعد على تحقيق الفاعلية المطلوبة فى رسالة الكلية. وهذا يعنى ألا يطغى الجو البيروقراطى الإدارى المطلق فى تقاليده على جودة النموذج. وبذلك تصبح النظم الإدارية ضابطة ومهيمنة وميسرة للوفاء بتحقيق أهداف النموذج، وليست محاصرة أو معطلة له P. G. f. (R. C. C. C, 2005:9) بمعنى أخر ادراك اهمية التاصيل المؤسسى للامركزية، ويترتب على ذلك إعادة بناء الأدوار والمسئوليات على جميع المستويات الإدارية بدءا من المستوى المركزى بالجامعة ومرورا بالمستويات الأقل إلى مستوى وحدة المشاركة المجتمعية بالكلية.

سابعا:- تقييم ومراقبة الأداء أثناء وبعد تنفيذ الاستراتيجية

تعد عملية تقييم أداء المؤسسة واحدة من العمليات الأساسية فى التخطيط الاستراتيجى. وحيث أن المؤسسة تكون فى حالة تغيير مستمر فأن الإدارة تواجه قضية أساسية وهى قضية تعديل اختياراتها الإستراتيجية بصورة دائمة أثناء تنفيذها. والوسيلة

الوحيدة التى تمكن الإدارة من القيام بهذا التعديل هى قيامهـا بعمليـة التقيـيم والرقابـة الإستراتيجية. وتتم الرقابة الإستراتجية عن طريق نظام يساعد الإداريين على قيامهم بتقييم مدى التقدم الذى تحرزه المؤسسة فى تحقيق رسالتها. ويتطلب ذلك متابعـة اى تغييـرات تحدث فى البيئة الخارجية والداخلية والتى يمكن أن تولد نقاط ضـعف أوقـوة أوفـرص أوتهديدات مختلفة، وكذلك متابعة أداء المعنيين بالتنفيذ من الإداريين (Baterman, T. S. and Snell, S. A., 2007:141-142). والخلاصة أن عمليـة التقيـيم للإسـتراتيجية المقترحة لتطوير أداء كلية التربية فى مجال المشاركة المجتمعية تمـر بعـدة مراحـل نوجزها هنا فى فيما يلى:

- إجراء التحليل البيئى SWOT على فترات متقاربة خاصة عند حـدوث أى تغييـرات بيئية مفاجئة.
- إجراء التعديلات فى الإستراتيجية لمواكبة النتائج المترتبة على التقييم الاستراتيجى.
- وضع معايير للأداء الإدارى.

خاتمة:

استهدفت الدراسة الحالية اقتراح إستراتيجية لتطوير أداء كلية التربية فى مجـال المشاركة المجتمعية. ومن أجل تحقيق هذا الهدف انقسمت المعالجة إلى جـزأين: الجـزء الأول يهدف إلى مناقشة وتحليل ضرورة تطوير كليات التربية فى ضوء مفهوم الجـودة والاعتماد .أما الجزء الثانى فيتناول خطوات التخطيط الاسـتراتيجي لتطـوير أداء كليـة التربية جامعة عين شمس فى مجال المشاركة المجتمعية : ومن اهم نتائج البحث ما يلى:

- الكشف عن نقاط القوة والضعف فى أداء الكلية فى مجال المشاركة المجتمعية



- الكشف عن الفرص والتهديدات التى يتوقع أن تؤثرعلى جودة أداء كلية التربية
- توصل البحث الى إستراتيجية لتطوير أداء كلية التربية فى مجال المشاركة المجتمعية ثم تحديد:
- الصعوبات التى قد تعوق تحقيق وتفعيل الإستراتيجية المقترح
- الشروط الضرورية لتفعيل الإستراتيجية المقترحة
- عرض البحث لنظام لتقييم ومتابعة الإستراتيجية

المراجع

البنك الدولي (٢٠٠٤): تقرير عن التنمية البشرية فى العالم ٢٠٠٤، جعل الخدمات تعمل لصالح الفقراء، ترجمة مركزالأهرام، مركز الأهرام بالاشتراك مع البنك الدولى، القاهرة.

البنك الدولي (٢٠٠٦): تقرير عن التنمية البشرية فى العالم ٢٠٠٦، الإنصاف والتنمية، ترجمة مركزالأهرام، مركز الأهرام بالاشتراك مع البنك الدولى، القاهرة.

البيلاوى، حسن (٢٠٠٤): المعايير القومية للتعليم (الطموح والتحديات)، مؤتمر: آفاق الإصلاح التربوى في مصر،٢-٣ أكتوبر، ٣٩٩-٤٤٣، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

الدهشان، جمال على و السيسى، جمال احمد (٢٠٠٥): أداء رؤساء الاقسام الأكاديمية لمسئولياتهم المهنية وعلاقته برضاء أعضاء هيئة التدريس عن عملهم، مؤتمر: تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد،١٨-١٩ ديسمبر، ٧٩-١٢٥، مركزتطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، القاهرة.

السلمى، على (٢٠٠١): إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية، دار غريب، القاهرة.

السيد، إسماعيل محمد (٢٠٠٠): الإدارة الإستراتيجية مفاهيم وحالات تطبيقية، المكتب العربى الحديث،الإسكندرية.

الشخيبى، على السيد (٢٠٠٤): المشاركة المجتمعية فى التعليم الطموح والتحديات، مؤتمر: آفاق الإصلاح التربوى في مصر،٢-٣ أكتوبر، ٢٧٨-٣١٦، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.



الصاوى، محمد وجيه (٢٠٠٥): كليات التربية ودور البحث التربوى فى خدمة المجتمع فى ضوء ثورة المعلومات، مؤتمر: دور كليات التربية فى إصلاح التعليم فى مصر ١٢-١٣ نوفمبر، ٤٨١-٥٢٧، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

العارف، نادية (٢٠٠٧): الإدارة الإستراتيجية، الدار الجامعية، الطبعة الرابعة، القاهرة.

العجمى، محمد حسنين (٢٠٠٧): المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة، المكتبة العصرية، المنصورة.

المهدى، مجدى صلاح طه (٢٠٠٥): المرجعية الأمريكية للإصلاح وانعكاساتها على الواقع التربوى فى مصر (دراسة تحليلية نقدية)، مؤتمر: دور كليات التربية فى إصلاح التعليم فى مصر ١٢-١٣ نوفمبر، ٢٧٧-٣٤١، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

النبوى، أمين محمد (٢٠٠٧): الاعتماد الأكاديمى و إدارة الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، (٢٠٠٨): مفهوم ومبادىء ضمان جودة التعليم والاعتماد، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.

جامعة عين شمس، مركز ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد (٢٠٠٧) تقرير التقييم الذاتى السنوى للكلية، مركز ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد، القاهرة.

جامعة عين شمس، كلية التربية(أ ٢٠٠٧): التقرير السنوى لكلية التربية للعام الجامعى ٢٠٠٦-٢٠٠٧، كلية التربية، القاهرة.

جامعة عين شمس، كلية التربية (ب٢٠٠٧): تقريرعن إنجازات إدارة العلاقات الثقافية للعام الجامعى ٢٠٠٦-٢٠٠٧، إدارة العلاقات الثقافية، القاهرة.

جامعة عين شمس، كلية التربية (ت٢٠٠٧): تقريرعن إنجازات إدارة رعاية الشباب و إتحاد الطلاب للعام الجامعى ٢٠٠٦-٢٠٠٧، إدارة رعاية الشباب و إتحاد الطلاب، القاهرة.

جامعة عين شمس، كلية التربية (ث٢٠٠٧): تقريرعن إنجازات مركز تطوير التعليم الجامعى للعام الجامعى ٢٠٠٦-٢٠٠٧، مركز تطوير التعليم الجامعى، القاهرة.

جامعة عين شمس، كلية التربية(ج ٢٠٠٧): تقريرعن إنجازات مركز تطوير اللغة الإنجليزية للعام الجامعى ٢٠٠٦-٢٠٠٧، مركز تطوير اللغة الإنجليزية، القاهرة.

جامعة عين شمس، كلية التربية (ح٢٠٠٧): تقريرعن إنجازات مركزالإرشاد النفسى للعام الجامعى ٢٠٠٦-٢٠٠٧، مركزالإرشاد النفسى، القاهرة.

جامعة عين شمس، كلية التربية (خ٢٠٠٧): تقريرعن إنجازات نادى اليونسكو للعام الجامعى ٢٠٠٦-٢٠٠٧، نادى اليونسكو، القاهرة.

جمهورية مصر العربية (٢٠٠٦): قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦، الجريدة الرسمية، (٢٢) الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية، القاهرة.

جمهورية مصر العربية (٢٠٠٧): قانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ المعدل بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، الجريدة الرسمية، (٢٥) الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية، القاهرة.

جورج، جورجيت دميان (٢٠٠٤): المشاركة المجتمعية فى شئون التعليم الطموح والتحديات، مؤتمر: آفاق الإصلاح التربوى في مصر،٢-٣ أكتوبر، ٢٦١-٢٨٥، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

خضر، محسن (٢٠٠٨): مستقبل التعليم العربى بين الكارثة والأمل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

حجى، احمد إسماعيل (٢٠٠٥): تطوير كليات التربية، مدخل لأداء دورها فى تطوير التعليم، مؤتمر: دور كليات التربية فى إصلاح التعليم فى مصر ١٢-١٣نوفمبر، ٣-١٦، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

زاهر، ضياء الدين (١٩٩٣): تعليم الكبار منظور استراتيجى، مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية، القاهرة.

زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٠) جامعاتنا العربية فى مطلع الألفية الثالثة (تحديات وخيارات)، المكتبة الاكاديمية، القاهرة.

زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٣) التعليم العربى وثقافة الاستدامة، المكتبة الاكاديمية، القاهرة.

زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٥): المكون المعرفى التعليمى كقاطرة للتنمية، فى عمادة الدراسات الجامعية العامة، مفاهيم ودراسات في التنمية، الجامعة العربية المفتوحة، القاهرة.

شوق، محمود احمد على (٢٠٠٥): تكوين عضو هيئة التدريس لكليات التربية ودوره فى الإصلاح التربوى، مؤتمر: دور كليات التربية فى إصلاح التعليم فى مصر ١٢-١٣ نوفمبر، ١١٣-١٧٤، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

عابدين، محمود عباس (٢٠٠٣) : قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

على، سعيد إسماعيل (٢٠٠٥): رسالة كليات التربية الثقافية، مؤتمر: دور كليات التربية في إصلاح التعليم فى مصر ١٢-١٣ نوفمبر، ٣٤٥-٣٧٢، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

على، سعيد إسماعيل (٢٠٠٦): التطور الحضارى للتربية، الرشد، المملكة العربية السعودية.

على، سعيد إسماعيل (٢٠٠٨): جامعات تحت الحصار، عالم الكتب، القاهرة.

عمار، حامد (١٩٩٥): من همومنا التربوية، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

عمار، حامد (١٩٩٨): نحو تجديد تربوى وثقافى، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

عمار، حامد (١٩٩٩): فى التنمية البشرية وتعليم المستقبل، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

عمار، حامد (٢٠٠٣): فى أفاق التربية العربية من رياض الأطفال إلى الجامعة، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

عمار، حامد (٢٠٠٥): السياق التاريخي لتطوير التعليم المصري، مشاهد من الماضي والحاضر والمستقبل، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

عمار، حامد (أ٢٠٠٦) الإصلاح المجتمعى: إضاءات ثقافية و اقتضاءات تربوية، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

عمار، حامد (ب٢٠٠٦): مواجهة العولمة فى التعليم و الثقافة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.



عمار، حامد (٢٠٠٧): ثقافة الحرية و الديمقراطية، بين آمال الخطاب و آلام الواقع، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

عوض، محمد أحمد (٢٠٠١): الإدارة الإستراتيجية، الأصول والأسس العلمية، الدار الجامعية، القاهرة.

غنايم، مهنى (٢٠٠٤): قصة المعايير القومية للتعليم لماذا..؟ وكيف..؟، مؤتمر: آفاق الإصلاح التربوى فى مصر،٢-٣ أكتوبر، ٣٦٩-٣٩٨، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

غنايم، مهنى محمد إبراهيم (٢٠٠٥): البحث التربوى فى خدمة المجتمع العربى، مؤتمر: دور كليات التربية فى إصلاح التعليم فى مصر ١٢-١٣ نوفمبر، ٤٢٩-٤٧٧، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

فريد مان، توماس ل. (٢٠٠٠): السيارة ليكساس و شجرة الزيتون، محاولة لفهم العولمة، ترجمة: ليلى زيدان، الدار الدولية للنشر و التوزيع، القاهرة.

قمبر، محمود (٢٠٠٥): دوركليات التربية فى بناء المعرفة التربوية وإنتاجها وتحديثها، مؤتمر: دور كليات التربية فى إصلاح التعليم فى مصر ١٢-١٣ نوفمبر، ٣٧٥-٤٢٦، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

محمود، حسين بشير (٢٠٠٥): دور كليات التربية فى إصلاح التعليم فى مصر الواقع – التحديات– الطموح، مؤتمر: دور كليات التربية فى إصلاح التعليم فى مصر ١٢-١٣ نوفمبر، ٦٣-١٠٩، كلية التربية، جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

مدكور، على أحمد (٢٠٠٣): التربية وثقافة التكنولوجيا، دار الفكر العربى، القاهرة.

مركز الخبرات المهنية للإدارة (بمبك) (٢٠٠٥): التخطيط الإستراتيجي، هل يخلو المستقبل من المخاطر؟، الإشراف العملى: عبد الرحمن توفيق، الطبعة الثانية، مركز الخبرات المهنية للإدارة (بمبك)، القاهرة.

نقابة المعلمين (٢٠٠٨): الموسوعة التربوية، المعلم . . والتعليم العصرى، نقابة المعلمين، القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): المعايير القومية للتعليم فى مصر، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، نحو نقلة نوعية فى التعليم، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

Ali Riza Erdem (2007): "Strategic planning at the state،s education institutions serving "open and distance education" which are of nonprofit concern" Turkish Online Journal of Distance Education-TOJE, volume 8, number 1, 174-190.

Bailey, A. and Johnson, G. (1997): "How Strategic Develop in Organization", In Preedy, A., Glatter, R. and Levacic, R. (eds.) Educational Management: Strategy, Quality and Resources 183-193. Open University Press, Buckingham.

Bateman, T. S. and Snell, S. A. (2007): Management Leading and Collaborating in a Competitive World. Seven Edition, McGrw-Hill International Edition, United States.

Boone, L. E. and Kurtz, D. L. (2005): Contemporary Business. South-Western, United States.

Brauchle, P. E. and Schmidth, k. (2004): "Contemporary Approach for Assessing Outcomes on Training Education, and HRD Programs", Journal Industrial Teacher Education, volume 41, Number 3, 1-17.

Carlise, Y. (2002): Strategic Thinking and knowledge Management. In Mazzucato, A. (ed.) Strategy for Business. SAGE, London.

Chinowsky, P. S. and Meredith, J. E. (2000): Strategic Corporate Management for Engineering. Oxford University Press, Oxford.

Daft, R. L. (2000): Management. 5th Edition, The Dryden Press, New York.

Davies, B. and Ellison, L. (2003): "Strategic Analysis: Obtaining the Data and Building a Strategic View", In The Open University (ed.) Strategic Leadership and Educational Improvement. SAGE, London.

DeNisi, A. S. and Griffin, R. W (2005): Human Resource Management. Second Edition, Houghton Mifflin Company, New York.

Dess, G. G., Lumpkin, G. T. and Taylor, M. L. (2004): Strategic Management, Text and Cases. Irwin, New York.

Dessler, G. (2005): Human Resource Management. 10th Edition, Pearson, prentice Hill, New Jersey.

Drodge, S. and Cooper, N. (1997): "Strategy and Management in the Future Education Sector", In Preedy, A., Glatter, R. and Levacic, R. (eds.) Educational Management: Strategy, Quality and Resources 205-217. Open University Press, Buckingham.

Foskett, N. (2003): "Strategy, External Relations and Marketing", In The Open University (ed.) Strategic Leadership and Educational Improvement. SAGE, London.

Fullan, M. (2003): "Planning, doing and coping with Change", In The Open University (ed.) Strategic Leadership and Educational Improvement. SAGE, London.

George and Jones, (2006): Contemporary Management Creating Value in Organization. Fourth Edition, McGrw-Hill International Edition, United States.

Griffin, R. W. (2005): Management. 8th Edition, Houghton Mifflin Company, New York.

Hannagan, T. (1995): Management, Concept and Practices. Pitman, London.

Heizer, J. and Render, B. (2006): Operations Management. Eighth Edition, Prentice Hall, New Jersey.

Heracleous, L. (2003): Strategy and Organization, Realizing strategy Management. Cambridge University Press, Cambridge.

Johnson, G. and Scholes, K. (2003): "Understanding Strategy Development", In The Open University (ed.) Strategic Leadership and Educational Improvement. SAGE, London.

Mello, J. A. (2002): Strategic Human Resource Management. South-Western, a division of Thomson Learning, USA.

National Audit Office (1997): "Linking Strategic planning with the Budgetary Process", In Preedy, A., Glatter, R. and Levacic, R. (eds.) Educational Management: Strategy, Quality and Resources 194-204. Open University Press, Buckingham.

Noe, R. A. & Hollenbeck, J.R. & Gerhart, B. & Wright, P.M. (2006): Human Resource Management, Gaining a Competitive Advantage. Fifth Edition, McGraw-Hill, New York.

Porter, M. E. (2002): What is Strategy? In Mazzucato, A. (ed.) Strategy for Business. SAGE, London.

Randolph, L.H. and Systems, O. D. (2006): "Leadership Through Partnership: A Collaborative, Strength-Based Approach to Strategic Planning" Paper Presented at the Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD) Columbus, oh Feb 22-26, 1081-1088.

State board of H.E. (2005): Creating a University System for the 21st Century, Strategy Plan 2005, North Dakota University system, Dakota.

The Research and Planning Group for California Community Colleges (RP/CSS)(2005); Environmental Scan: a Summary of Key Issues Facing California Community College Pertinent to Strategic Planning Process. Center for Student Success, California.

Weindling, D. (1997): "Strategic planning in Schools: some Practical Techniques", In Preedy, A., Glatter, R. and Levacic, R. (eds.) Educational Management: Strategy, Quality and Resources 218-233. Open University Press, Buckingham.

Wheelen, T. L. and Hunger, J. D. (1998): Strategic Planning and Business Policy, Entering 21st Century Global Society. Sixth Edition, Addison-Wesley, New York.



نحو استراتيجية لإصلاح التعليم في الوطن العربي من أجل تعايش الثقافات (منظور استشرافي مستقبلي)



د. فاطمة الزهراء سالم*

الحاجة إلى استراتيجية للإصلاح

أثبتت نظريات النمو الاقتصادي التي انتشرت منذ كتابات بول رومر وروبرت لوكاس في منتصف الثمانينيات من القرن الماضي أن التعليم استثمار في رأس المال البشري، ذلك أن التعليم هو الركيزة الأساسية لأي تقدم تكنولوجي داخل المجتمع يعتمد على عقول وطنية ترفع من إنتاجية عناصر الإنتاج الثلاثة (العمل – رأس المال – الأرض)، ذلك أن الرصيد الخبري والأخلاقي والتربوي والمعرفي والثقافي والأيديولوجي الذي يكرسه التعليم، ينتج نماذج إيجابية وفعالة داخل المجتمع تساهم في نهضته ورفعة شأنه (التقرير الاستراتيجي العربي، ٢٠٠٦-٢٠٠٧، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية: ٤٥٧).

ولما كان الإصلاح اتجاهاً وفلسفة وفعلاً، ونظاماً مجتمعياً عاماً تكون له ميادينه وآفاقه التي تتعدد بتعدد الحياة المجتمعية والثقافية (إسماعيل، ٢٠٠٧، ١٠)، فإن الإصلاح التربوي بات ضرورة حياة من أجل فهم السياق المحيط بالمجتمع، وضرورة العمل على إعادة هيكلة البنى المجتمعية بداخله من خلال التعليم، حيث أن تجديد وإصلاح الخطاب التربوي، يساهم بالتالي في إصلاح البنية المجتمعية بكافة مداخلها المتنوعة من ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية ودينية وبالنظر إلى النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، وذلك من خلال إجراء الدراسات التقويمية اللازمة لعملية

---

* مدرس بكلية التربية – جامعة عين شمس – قسم أصول التربية.

الإصلاح، نجد أن النظام التربوي يحوى العديد من التكوينات والمفاهيم المغلوطة، والتي حملها منذ آلاف السنين من التراث الاستعماري والتعميمات الخاطئة عن الآخر، وعن المجتمعات الغربية التي قد لا تستند إلى أدلة مقنعة لتصديقها، أو التسليم بها، وإنما جاء التسليم بها في السلف السابق من باب الكسل الفكرى، وإيثاراً لعدم إعمال العقل.

ومن ثم بات من المؤكد الاستناد إلى استراتيجية لإحراز تحول تدريجي وشامل في النموذج التربوى يستهدف كافة عناصر العمليات التربوية والنظم ومخرجات التعلم، ونموذج المعلم والإدارة التربوية .

المنهجية المستخدمة

سيتم الاستعانة بالمدخل الاستراتيجي ذي البعد المستقبلى الذى يقوم على :-

١- مدخل SWOT للتخطيط الاستراتيجي (Giles, 1997, 12-14) :-

- **SWOT Analysis**
- **Strengths** نواحى القوة
- **Opportunities** الفرص
- **Weaknesses** أوجه القصور
- **Threats** التهديدات

٢- طرح العديد من السيناريوهات المستقبلية والتى من أهمها (على ,٢٠٠٦، ٢٢٧،٢٣٣):

* السيناريو المرجعى
* سيناريو الدولة الأصولية
* سيناريو الليبرالية الجديدة
* سيناريو المجتمع المدنى

وتستند أوليات التخطيط الاستراتيجى، فى عمليات الإصلاح التعليمى على تحليل الوضع الراهن للتعليم، ودراسة التحديات العالمية المعاصرة التى تقف حجر عثرة أمام الارتقاء بالتعليم، ثم استشراف مستقبل التعليم العربى من خلال إمكان تفعيل الاستراتيجية التى سيتم طرحها، من خلال السيناريوهات البديلة .

<u>ومن ثم يمكن تحديد معالم الاستراتيجية من خلال المداخل الرئيسة التالية :-</u>

المدخل الأول: الوضعية الراهنة للتعليم فى العالم العربى

لم تترك العولمة مجالاً بغير اختراق، فقد تمكنت من كافة الميادين الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتعليمية والدينية، لتفتت الذاتية الثقافية وتقضى على معالم الهوية الثقافية، الأمر الذي عمق أزمة الشعوب والمجتمعات العربية ووضعتها فى تحد حقيقى مع متطلبات العولمة،وما تفرضه من تغييرات جذرية فى شكل وبنية شعوب العالم أجمع .

ولعل الأمر يكون عسيراً بالنسبة لدول العالم الثالث أكثر من الدول المتقدمة، ذلك لفقدانها المقومات الأساسية والإمكانات المادية والبشرية المؤهلة للتغيير والتنمية

والتواجد الفعلى على ساحة التنافس العالمية، والتى فرضتها العولمة بعد هزيمة العراق عام ١٩٩١، وعقد مؤتمر مدريد الذى أعلن عن التغيير الاقتصادي الجديد للهيمنة على الشرق الأوسط، وفتح قنوات اقتصادية وتجارية للشركات متعددة الجنسيات لاختراق اقتصاد الدول العربية والسيطرة على النفط، والتحكم سياسياً فى الموارد والمنتجات الاقتصادية، وأضحى التطبيع مع إسرائيل بمثابة جواز المرور للسماح للدول العربية فى المشاركة بنصيب فى الاقتصاد الرأسمالي العالمي .

وقد عانت الكثير من الدول العربية الكثير من عصور التخلف والاستعمار والتبعية السياسية والفكرية والثقافية، كما تبع ذلك الكثير من النظم ذات الطابع المركزي الرسمى الذى استلزم بالضرورة إعادة إنتاج التخلف والتبعية، الذى بات لردح من الزمن القدر المحتوم للإنسانية .

وتعد الأزمة الاقتصادية السياسية التى يعايشها العالم العربى جزءا رئيسيا من أزمة إمبريالية عالمية، بمعنى أن الاستعمار لا يستطيع أن يمهل حركة التحرر والثورة فى العالم العربى، مثلما تمكنت فى السابق من مواجهة الأنظمة التقدمية فى أمريكا اللاتينية، أما القطاع الآخر، قطاع الشرق من اليابان إلى المغرب، أى آسيا والعالم العربى بالذات فلا تتمهل معه، وهذا يرجع لعوامل عدة الهدف منها سيطرة الحضارة الغربية على شعوب وقوميات الشرق، وليس نهب مواردها الاقتصادية فقط، وقد تجلت هذه الظاهرة منذ الحروب الصليبية ثم الموجات الاستعمارية التقليدية، وإنشاء (مملكة القدس) فى فلسطين، وأخيراً الأزمة الإمبريالية فى العراق وإيران وسوريا ولبنان .

وقد تساهم الثقافة فى الحفاظ على الإمبريالية، فالعمليات المؤسساتية والسياسية والاقتصادية لا تعد شيئا دون سلطة الثقافة، التى تعمل على استمرارها، لكون الثقافة هى

المنطقة السامية من النشاط التى تحوى كل الممارسات الأيديولوجية المتعلقة بالوصف والاتصال والتمثيل، فهى كما يصفها إدوارد سعيد فى مؤلفه (الثقافة والإمبريالية) " الثقافة هى خزين كل مجتمع بأفضل ما عرف وفكر فيه " .

على هذا النحو يمكن أن تصير الثقافة إمبريالية (Said, 1993, 87-89) بمعنى توريث الإمبريالية حيثما تكون أبداً، فى نوع من المجال الثقافى العام إضافة إلى الممارسات السياسية والأيديولوجية والاقتصادية والاجتماعية المحددة .

ومن خلال هذا المعنى أصبحت عملية (توحيد السوق) بقصد التنمية، عملية إمبريالية ثقافية، الهدف منها نمو اقتصادى بلا نهاية بمعدلات متسارعة كما هو الحال فى إنتاج الأسلحة، أو المخدرات بكافة صورها المتنوعة، هذا فضلاً عن المجاعة والبطالة و آليات الاستبعاد، وبالتالى تعاظم دور الأدوات التى وفرت الهيمنة على كل من الطبيعة والبشر، إذ ولد (توحيد السوق) نوعاً من الإستقطاب المتزايد للفئة الغنية المضاربة التى قد تمتهن أساليب المافيا، وقد كان ذلك لأقلية محدودة العدد، فى مقابل البؤس والشقاء الذى تعيش فيه الأغلبية، الأمر الذى يزيد من الهوة بين الفقراء والأغنياء .

ولم تكن التربية بمعزل عن هذه الأحداث والسجالات الواقعة بين دول العالم النامى والمتقدم، إذ تشير التقارير العالمية لحقوق الإنسان إلى أن تدنى مستوى التعليم وتخلى مؤسسات التربية عن أداء أدوارها المنوطة بها فى الحفاظ على بنية المجتمع وشرائحه الثقافية، وإزالة الأمراض الإجتماعية والخلقية والثقافية هو ما آل بالمجتمعات العربية إلى ما هى عليه الآن من أزمات وقلة وعى وحيلة وحروب وفتن وهيمنة من الداخل ومن الخارج، وتفشى حالة اللافعل وفقر القدرة على العمل والإنجاز، وانتشار

الفساد وأعمال التخريب، حيث لامحاسبية ولا جزاء نتيجة لغيبة المرجعية الدينية والخلقية والثقافية (على، ١٩٩٩,٢٢- ٢٣).

ويمكن توضيح الأهداف الإنمائية الثمانية للألفية الجديدة فيما يلى :

١- القضاء على الفقر المدقع والجوع : تخفيض عدد الأشخاص الذين يعيشون على أقل من دولار واحد فى اليوم بنسبة النصف . تخفيض عدد الأشخاص الذين يعانون من الجوع بنسبة النصف .

٢- تحقيق التعليم الابتدائى الشامل : ضمان إتمام الأولاد والبنات على السواء للمرحلة الدراسية الابتدائية .

٣- تشجيع المساواة بين الجنسين وتمكين النساء من أسباب القوة : إزالة الفروق بين الجنسين فى كافة المراحل التعليمية .

٤- تخفيض معدل وفيات الأطفال : تخفيض معدل وفيات الأطفال دون الخامسة بنسبة الثلثين .

٥- تحسين صحة الأمهات : تخفيض معدل وفيات الأمهات بنسبة ثلاثة أرباع .

٦- مكافحة فيروس ومرض الإيدز والملاريا والأمراض الأخرى : عكس مسار انتشار فيروس ومرض الإيدز .

٧- ضمان استمرارية البيئة : دمج التنمية المستدامة فى السياسات القطرية وعكس مسار فقدان الموارد البيئية – تخفيض عدد الأشخاص الذين لا يحصلون على مياه الشرب بنسبة النصف – إدخال تحسينات هامة على حياة ما لا يقل عن مائة مليون شخص من سكان الأحياء الفقيرة .

٨- إقامة شراكه عالمية من أجل التنمية : زيادة المساعدات الإنمائية الرسمية . وزيادة فرص الوصول إلى الأسواق .

- **مضمون الأهداف** :

يتضح من العرض السابق أن الأهداف الثمانية الإنمائية للألفية الجديدة تتضمن جميع المجالات السياسية والاجتماعية والصحية والتعليمية والتنموية، إلا أنه يبقى البعد الاقتصادى والإمكانات المادية التى تسعى إلى تحقيق هذه الأهداف الثمانية، مع الانتباه إلى أن التمويل الأجنبى الرسمى وغير الرسمى قد تكون له أهداف أخرى غير مباشرة من وراء عمليات التنمية، وهل سيعطى مساحة أكبر من التمكين لدول المركز على حساب دول الهامش ؟ وهل ستقضى عمليات التنمية المستدامة ذات التمويل الأجنبى على الفقر والمعاناة والجهل والتخلف والمرض فى آسيا وأفريقيا ؟ !

وهل بالقضاء على فقر الدخل يمكن القضاء على فقر القدرة ؟ (صن، ٢٠٠٤، ١١٦-١١٨).

الحق أن فقر القدرة أوسع مدى وتأثيراً من فقر الدخل، كما أن المعونات الأجنبية والتمويلات يمكنها القضاء على فقر الدخل، ولكن فقر القدرة لا يتحقق إلا من خلال إرادة تسعى إلى الكشف عن المجهول، واستغلال الطاقات الكامنة، وإعادة تدوير المنتجات للحصول على منتجات أكثر إبداعية، وأكثر انتشاراً ورواجاً لمنافسة السوق العالمية، وهذا على سبيل المثال ما يحدث فى الصين واليابان، وتجربة الهند ليست ببعيدة، وكذا كوريا الجنوبية وتايوان، وهونج كونج، وسنغافورة، وتايلاند وبلدانا أخرى فى شرق وجنوب شرق أسيا حققت نجاحاً كبيراً فى سبيل توسيع نطاق الفرص عن طريق إيجاد خلفية

اجتماعية مساندة، وعلى كفاءة كبيرة، بما في ذلك مستويات تعلم الكتابة والقراءة والحساب والتعليم الأساسي، ثم الرعاية الصحية واستكمال الإصلاح الزراعي، وغير ذلك.

تأسيساً على ما سبق، نجد أن طبيعة الفقر قد تغيرت، والتركيز على فقر الدخل هو أقل حدود الفقر، إذ تتعدد حدود الفقر على ضوء الحياة التي يمكن للناس عملياً أن يحيوها، والحريات التي يمكن فعلياً أن يحظوا بها، لذا فإن توسيع نطاق القدرات البشرية يتطابق مباشرة مع هذه الاعتبارات الأساسية، ومن خلال تعزيز القدرات البشرية وتوسيع الأنشطة الإنتاجية، واكتساب القدرة، وهذه الرابطة بين فقر الدخل وفقر القدرة تنشئ علاقة مهمة غير مباشرة تساعد من خلالها عملية تحسين القدرة بشكل مباشر وغير مباشر معاً، على إثراء الحياة الإنسانية وجعل مظاهر الحرمان البشري أكثر ندرة وأقل حدة (المرجع السابق).

المدخل الثاني: التحديات والمتغيرات العالمية المعاصرة التي تقف حجر عثرة أمام النهوض بالتعليم.

١- تحدى الأمن المجتمعي

٢- تحدى الندرة

٣- تحدى القدرة

أولاً- تحدي الأمن المجتمعي

ليس أدل على ما يعيشه العالم اليوم من أزمات اقتصادية واجتماعية وسياسية وصحية من تهديد للأمن القومي والمجتمعي، إذ يشير علماء الاقتصاد والسياسة الاقتصادية إلى تزايد معدلات البطالة، وتفاقم اللامساواة خاصة مع تنامي التجارة الحرة



بمنأى عن سوق العمل، وذلك حتى فى الدول المنضوية تحت راية (منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية) (OECD)، ترتفع نسبة البطالة بنحو موازن لنمو التجارة العالمية، إذ ارتفعت النسبة فى دول (منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية) من حوالى سبعة ملايين عامل فى حدود عام ١٩٧٠ إلى حوالى ٢٨ مليون مواطن عاطل عن العمل عام ٢٠٠٠، ويشير تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٦ إلى أن نسبة تدنى مستوى التعليم فى دول العالم النامى ترتبط بفكرة تهديد الأمن البشرى والمواطنة والعدالة الاجتماعية، إذ تشير الإحصائيات إلى أن هناك ما يقرب من ١,١ بليون شخص فى البلدان النامية لا يستطيعون الحصول على الحد الأدنى من المياه النظيفة، وتبلغ التغطية أدنى معدلاتها فى أفريقيا جنوب الصحراء(تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٦ ، ٥) وعلى الرغم من المناداة بالتنمية، والتنمية المستدامة وتفعيل الموارد المادية والطاقات البشرية لخدمة عمليات التنمية بأشكالها المختلفة، إلا أن الفقر وضعف الموارد وقلة الدخل والجهل والمرض يزداد بمعدلات سريعة خاصة فى دول العالم النامى، أى أن التقدم المحرز فى مجال التنمية البشرية لم يواكب التقدم المحرز فى تخفيض أعداد الفقراء نتيجة العيش على أقل من دولار واحد فى اليوم (صن ٢٠٠٤ مرجع سابق، ١١٤-١١٦).

ويشير دليل حالة المستقبل لعام ٢٠٠٦، أن مرض انفلونزا الطيور قد انتشر فى أكثر من ٥٠ دولة، وقد أكدت منظمة الصحة العالمية (WHO) فى يولية ٢٠٠٦ وجود ٢٢٨ حالة إصابة بشرية بمرض انفلونزا الطيور فى ٩ دول، وحدوث ١٣٠ حالة وفاة، ويسمح بحدوث تغيرات جينية فى فيروس انفلونزا الطيور H5N1 بانتقال المرض من إنسان لآخر، وحينئذ قد يموت ٢٥ مليون فرد، مع حدوث آثار خطيرة بالنسبة لخطوط الطيران والسياحة والقطاعات الاقتصادية الأخرى (جلين، و جوردن ,٢٠٠٦ ، ٣٢)

ومما يشكل خطورة حقيقية على الأمن المجتمعي هو اتساع الفجوة الرقمية والتي من أهمها الفجوة العلمية والتكنولوجية، الفجوة التنظيمية والتشريعية وفجوات الفقر مثل فجوة الغذاء والمأوى والرعاية الصحية والتعليم والعمل، وفجوات البنى التحتية بسبب غياب السياسات، وعدم توافر شبكات الاتصالات والقصور في تأهيل القوى البشرية، ومن ثم تعد الفجوة الرقمية فجوة الفجوات، أو الفجوة الأم التي تعمق الهوة بين الفقراء والأغنياء، وتحمل في جنباتها بذور التخلف المجتمعي (على و حجازي، ٢٠٠٥، ١٣).

تستدعى عمليات التنمية توافر قدر كبير من الاستقرار والأمن الداخلي في المجتمعات التي تشهد عمليات التنمية، إلا أن واقع الحال ينذر بغير ذلك، وأن عمليات التنمية وعمليات الأمن الداخلي والخارجي تصيران في اتجاهين متضادين، في حين أن عمليات التنمية تنمو نحو استغلال الموارد والطاقات البشرية والمادية، نجد قصور الأمن الداخلي والخارجي، وانتشار عمليات التخريب والإرهاب والفساد والمحسوبية والرشوة وسوء الإدارة والأخلاق، يعوق عمليات التنمية والأهداف الإنمائية تصبح بعيدة المنال، ومن الصعب تحقيقها في ذاك المحيط غير الصالح لنموها وازدهارها (جلين وجودرن ، مرجع سابق، ١٧).

ثانياً: تحدي الندرة

يتزايد عدد سكان العالم الذي يبلغ ٦,٥٣ بليون نسمة بنسبة ١,١٤ %، وقد يزداد عدد السكان بمقدار ٢،٦ بليون نسمة أخرى بحلول عام ٢٠٥٠، ليصبح العدد الإجمالي الجديد لسكان العالم ٥,٥ بليون نسمة بحلول عام ٢١٠٠، وهنا يكون التساؤل كيف يمكن تحقيق التوازن بين النمو السكاني والموارد ؟ (السيد، ٢٠٠٠، ٣٢-٣٦).

إنه مع اطراد النمو السكانى بشكل متسارع، مع بقاء الموارد كما هى، يحدث ما يسمى بالندرة، وتعنى عدم كفاية الموارد الطبيعية مع الحاجات الأساسية للمجتمعات الإنسانية، وهذا ما يؤدى إلى الفقر فى بعض المجتمعات على حساب مجتمعات أخرى .

وتؤثر ندرة الموارد على جميع مجالات الحياة والتى من أهمها التعليم، ويعرف برنامج الأمم المتحدة للتنمية UNDP للفقر (إن الفقر الإنسانى هو أكثر من مجرد فقر الدخل، إنه إنكار أو رفض الاختيارات والفرص للعيش فى حياة مقبولة أو محتملة، أى أن الظروف المحيطة بالفرد هي الفقر سواء كانت هذه الظروف سياسية، اقتصادية، اجتماعية، صحية أو تعليمية، فإذا أدى الفقر إلى عدم القبول هذا فقد يؤدى إلى عدم الاندماج فى المجتمع أو التكيف معه، وبالتالى عدم المشاركة فى عمليات التنمية وبناء الوطن (تالك، ١٩٩٩، ٥٧٩).

ومما لاشك فيه أن تحدى الندرة يؤثر بشكل أو بآخر على حال التعليم فى الوطن العربى، فنسبة الإنفاق على التعليم فى سوريا ووفق إحصاءات عام (٢٠٠٠- ٢٠٠١)، ٢٣,٥٤ % بالنسبة للتعليم الأولى، و٢٢,٩١% للتعليم الابتدائى، و ١٤,٦٧% للتعليم الثانوى، وفى المغرب بلغت النسبة فى التعليم الأولى ١٨,٢٥ % والابتدائى ٢٨,٧٦% والثانوى ١٩,٩٧% والنسبة العامة ٥،١٩ % .

وفى السعودية نسبة الإنفاق على التعليم الأولى ١٠,٤٨%، والابتدائى ١١,٩٩ %، والثانوى ١٢,٧٣%، أما مصر فنجد نسبة الإنفاق على التعليم الأولى ٢٤% والابتدائى ٢٢,٩٨%، والثانوى ١٦,٩٥ % والنسبة الإجمالية ٤,٠٥% (البنك الدولى، ٢٠٠٠، ٢٩٠- ٢٩١).

وإذا كان المشهد الحالي يشير إلى تدنى نسبة الإنفاق على التعليم فى معظم الدول العربية، فإن هذا يشير إلى أن إمكانية خوض هذه الدول معركة التنمية والتقدم فيه الكثير من التساؤلات، ولا نأمل فيه الخير الكثير، ذلك لأن التعليم هو أساس التقدم والتنمية لأى مجتمع يستهدف التنمية المستدامة فى كافة المجالات .

ثالثاً: تحدى القدرة

ونعنى به القدرة على الإنجاز والعمل فى مجتمع العمل، فقد دلت الكثير من الدراسات المعنية بالتنمية البشرية على ضرورة العمل من أجل التنمية، وخاصة تحديد الفئة العمرية من سن ١٥ : ٥٠ سنة القادرة على الفعل والإنتاج (الفيلالى، ٢٠٠٦، ٢٧٩).

ويرتبط محك القدرة بمحك الندرة، حيث أن ندرة الموارد تؤثر بشكل أو بآخر على القدرة على العمل والتنمية، كما أن ارتفاع نسبة البطالة نجم عن قلة توافر فرص العمل للكثير من الشباب الذين يقعون فى الفئة العمرية ١٥ : ٤٥ الذين يساهمون فى نهضة المجتمع وتقدمه.

وحسب تقرير لمجلس الوحدة الاقتصادية التابع لجامعة الدول العربية، صدر عام ٢٠٠٤، قدّرت نسبة البطالة في الدول العربية ما بين ١٥ و ٢٠ %.

وكان تقرير منظمة العمل الدولية قد ذكر في عام ٢٠٠٣، أن متوسط نسبة البطالة في العالم وصل إلى ٦,٢%، بينما بلغت النسبة في العالم العربي في العام نفسه ١٢,٢%.

وتتزايد سنويا بمعدل ٣%. وتنبأ التقرير بأن يصل عدد العاطلين في البلاد

العربية عام ٢٠١٠ إلى ٢٥ مليون عاطل. وما يجعل هذه القضية من أكبر التحديات التي تواجه المجتمعات العربية، هو أن ٦٠% تقريبا من سكانها هم دون سن الخامسة والعشرين.

ووصفت منظمة العمل العربية، في تقرير نشر في شهر آذار ٢٠٠٥، الوضع الحالي للبطالة في الدول العربية بـ"الأسوأ بين جميع مناطق العالم دون منازع"، وأنه "في طريقه لتجاوز الخطوط الحمراء". ويجب على الاقتصادات العربية ضخ نحو ٧٠ مليار دولار، ورفع معدل نموها الاقتصادي من ٣% إلى7% ، واستحداث ما لا يقل عن خمسة ملايين فرصة عمل سنويا، حتى تتمكن من التغلب على هذه المشكلة الخطيرة، ويتم استيعاب الداخلين الجدد في سوق العمل، إضافة إلى جزء من العاطلين .

وأكد مشاركون في "المنتدى الاستراتيجي العربي" الذي عقد في دبي في كانون الأول ٢٠٠٤، أن على صناع القرار في العالم العربي، التخطيط لتوفير ما بين ٨٠ و١٠٠ مليون فرصة عمل حتى العام ٢٠٢٠، حيث يبلغ حجم القوي العاملة في الوطن العربي حاليا ١٢٠ مليون نسمة، يُضاف إليها كل عام ثلاثة ملايين و٤٠٠ ألف عامل. ويؤكد تقرير منظمة العمل العربية أنه لم تعد هناك دول عربية محصنة ضد البطالة كما كان يعتقد قبل سنوات، وبخاصة في دول الخليج العربي، حيث يبلغ معدل البطالة في السعودية ــ أكبر هذه البلدان حجماً وتشغيلاً واستقبالاً للوافدين- نحو ١٥%، وفي سلطنة عُمان17.2% ، وفي قطر ١١,٦%. أما في باقي الدول العربية، فلا يختلف الوضع كثيرا (مركز الصباح للدراسات الاستراتيجية، ٢٠٠٨ ، ٣)€آ.

المدخل الثالث التوجهات المستقبلية وآليات تفعيل الاستراتيجية

مع كل هذا والحال هذه، من الضرورى التطلع إلى مستقبل أفضل يحث على تخطى الأوضاع السلبية الراهنة فى كافة المجالات المجتمعية الراهنة لاسيما التعليم الذى يعد ركيزة التنمية والتقدم داخل أى مجتمع .

من هنا يمكن طرح بعض السيناريوهات المستقبلية التالية لإصلاح التعليم :-

أولاً السيناريو المرجعى

وهو ما يحدد التوقعات المستقبلية للتعليم العربى وفقاً للإطار المرجعى والأيديولوجى الحاكم للمجتمع العربى، وما يعلنه من توجهات، ومن ثم وفقاً لهذا الإطار يتم وضع السيناريوهات التالية :-

- إن الإكتفاء بالنظريات الحالية فى مجال التعليم، يستدعى بالضرورة الوقوف عند مرحلة معينة ليست هى الهدف النهائى ولا تساهم فى تطوير التعليم .
- إستعارة النظم العالمية للجودة والاعتماد فى البنى التعليمية العربية، أمر بحاجة إلى مراجعة وتقنين ذلك أن تغيير هيئة ومضمون التعليم يتطلب إعداد دراسات مستفيضة عن جدوى هذه النظم ومعاييرها فى البنى التعليمية العربية .
- إن الحفاظ على التراث الثقافى، يستهدف الحفاظ على اللغة، وما يحدث من طغيان للغات الأجنبية فى المجتمعات العربية، والسياسة التعليمية يمهد إلى طمس معالم اللغة العربية مع تعاقب الأجيال .
- مع ازدياد المطالبة بالحريات الأكاديمية داخل الجامعات العربية، من المتوقع زيادة إحكام سيطرة الدولة على أعضاء هيئات التدريس، وتضييق حرياتهم .

- تنامى التوسع فى الجامعات الخاصة والمدارس الخاصة،يؤثر بطريق مباشر أو غير مباشر على مستقبل الجامعات والمدارس الحكومية، وإلغاء فكرة مجانية التعليم .
- مع اهتمام معظم الدول العربية بالتنمية الاقتصادية، سيتزايد الاهتمام بالمشروعات الصغيرة المنتجة داخل المدارس والجامعات والمؤسسات الحكومية الأمر الذى يستلزم توسيع نطاق تلك المشروعات، والاهتمام بالنوعية قبل الكمية .
- مع الانفتاح على الثقافات الأخرى، ستتزايد نوعية التعليم الخاص الأجنبى المدرسى والجامعى، ولا يقتصر على البلدان الأمريكية والإنجليزية فحسب بل الألمانية والفرنسية، ومن المحتمل العبرية أيضاً .
- فكرة احتكار الدولة لنظم التعليم المختلفة الرسمية وغير الرسمية من المحتمل أن تتراجع، مع التواجد القوى لرجال الأعمال، وعمليات الخصخصة التى تسربت بالفعل إلى مجالات التعليم المختلفة وخاصة الحكومية منها .
- أطروحة التعليم للجميع، والتميز من أجل البقاء ستبرز بشدة فى السنوات القادمة، مع التنامى القوى للمشروعات ذات المنح والقروض الأجنبية، خاصة الممولة من البنك الدولى .

السيناريو المرجعى

تداخل الثقافات

الحفاظ على التراث الثقافى

التنمية الاقتصادية

الحرية الأكاديمية

منح وقروض

المشروعا ت الصغيرة

شكل رقم (٢) يوضح أبعاد السيناريو المرجعى

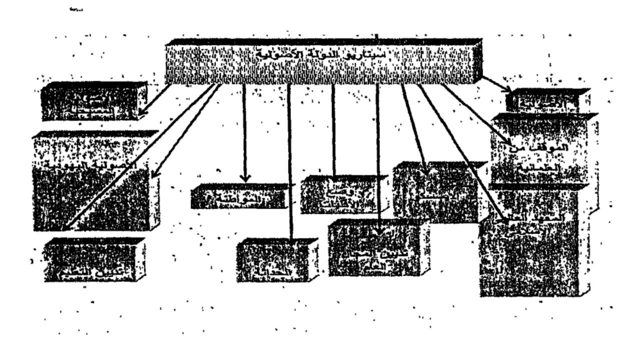
ثانياً سيناريو الدولة الأصولية

ويعكس هذا السيناريو الرغبة فى تديين المجال العام، بما فيه التعليم وقضايا التربية، كما يرسخ صورة الدولة الدينية ونمط الخطاب الذى يمكن الاسترشاد به فى الحياة العامة.

ومن خلال هذا الطرح يتم وضع السيناريوهات التالية :-

- في إطار الرغبة في تديين المجال العام، فإن الحضور القوى للأصولية الدينية الإسلامية والمسيحية سيتجسد على الساحة السياسية .
- سيتم مراجعة مفهوم العلمانية فى ظل التوغل الدينى فى الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية .
- فى ظل الأوضاع السياسية القائمة فى الوطن العربى، سيتطور شكل ونمط الحوار المتعلق بوضع الأقلية الدينية فى المجتمع .
- من المحتمل أن يحدث صراع بين الأحزاب السياسية والجماعات الدينية خاصة فى القضايا الأساسية التى تتعلق بالمواطنة وتولى المناصب لغير المسلمين فى الدولة الإسلامية .
- ثمة بزوغ قوى للمؤسسات الإسلامية العالمية وبث تأثيرها المباشر فى جميع المجالات الاقتصادية والسياسية والتعليمية مثل الإيسيسكو (المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم) والتى تباشر فعالياتها من خلال الندوات والمؤتمرات والمشروعات الاقتصادية، وبناء المدارس والجامعات الإسلامية وطرح العديد من القضايا السياسية على الفضائيات والإنترنت، وأيضاً المعهد العالمى الإسلامى فى الولايات المتحدة الأمريكية، الذى تزايدت أنشطته ومجهوداته فى خدمة المجتمع وتوظيف الدين الإسلامى فى حل قضايا العصر، خاصة مع تزايد الوجود الإسلامى فى المجتمعات الأوربية .

- كما توجد الأصولية الإسلامية فى العالم الإسلامى، فإن هناك ما يسمى بالأصولية المسيحية فى أمريكا، والأصولية اليهودية فى إسرائيل وكلاهما يبرزان عداء واضحاً لقيم الحداثة وعلمانيتها .
- عند تغليف التعليم بالطابع الدينى الأصولى، فإن ذلك من الممكن أن يحدث تعارضاً بين المقررات ذاتها والطابع الحداثى الذى تتسم به، وبين قيم المجتمع الجديدة التى تدعو إلى العلمانية الأمر الذى يحدث صراعاً بين نظم التعليم ونظم المجتمع الأخرى.



شكل رقم (٣) يوضح أبعاد سيناريو الدولة الأصولية .

ثالثاً سيناريو الليبرالية الجديدة

يعكس هذا السيناريو رغبة الدولة فى تقليص بعض مهامها، والسماح للأفراد والمؤسسات الخاصة بتولى عمليات التنمية المستدامة فى جميع المجالات وذلك من خلال:

- جودة الإدارة والنظم التعليمية من خلال تفويض المهام الإدارية وسلطة إصدار القرارات للسلطات الإدارية الأقل .
- يعكس الخطاب الليبرالى فكرة التحول من مقولة (الدولة الوطنية) إلى مقولة (الدولة الوطنيةالمعولمة) من خلال تقليص دور الدولة فى المجال السياسى والاقتصادى بشكل كبير، والاندماج فى السوق العالمية.
- ينشغل الخطاب الليبرالى بمفهوم المواطنة فى مرحلة ما بعد الدولة القومية بكل تعقيداتها المختلفة، وبمراجعة مفهوم المواطنة فى الخطاب الليبرالى المعاصر، وخاصة فى السياق الجديد للديمقراطية المتعددة الثقافات، بعيداً عن السياق التقليدى للدولة القومية ومؤسساتها الليبرالية الديمقراطية، نجد أن مفاهيم أخرى تم استدعاؤها، وكان لابد من إعادة تعريفها أو فهمها وهى بمثابة القيم والأعمدة الأساسية للتقليد الديمقراطى الليبرالى، مثل مفاهيم التمثيل النيابى، والمشاركة، والسيادة، والهوية، والحياد السياسى، والاستقلالية الفردية، والمساواة فى علاقتها بالحرية، وفكرة تداول السلطة ومفهوم الشرعية الدولية وكلها مفاهيم تدعو إلى التساؤل والمناقشة .
- فى الوقت الذى يطالب فيه الليبراليون الدولة بالقيام بجهد رئيسى فى التخطيط للإصلاح، فى الوقت عينه الذى يطالبون فيه بالحد من تدخل الدولة فى مجالات الحياة المختلفة فى المجتمع، الأمر الذى يستدعى ضرورة إعادة تعريف النظام الليبرالى من جديد .

- من المحتمل ألا يستطيع الليبراليون الجدد مواكبة التغيرات العالمية الحادثة، هذا مع زيادة مشكلات التعليم والقصور فى استيعاب كافة الفئات التى هى بحاجة إلى تعليم، وتقلص دور الدولة، وترك أمر المدارس والجامعات لرجال الأعمال أصحاب رؤوس الأموال، ذوى الخبرات التربوية المحدودة، دون وضع الضوابط الكفيلة بالا تخرج العملية التعليمية عن حدود الصحة والسواء، فالخسارة الاقتصادية أو التجارية أمر يمكن تقبله، أما الفساد فى التعليم وبنية رأس المال البشرى أمر لا يمكن السكوت عليه.

رابعاً سيناريو المجتمع المدنى

وعلى ما يبدو أن الحل لمعظم أزمات التعليم يبدأ من الإرادة الشعبية، لذلك فمن المرجح أن يلعب المجتمع المدنى دوراً ليس باليسير فى خوض معركة التنمية فى الشعوب العربية، ويواصل نضاله من أجل البقاء والحفاظ على الهوية لذلك **يمكن توقع سيناريو المجتمع المدنى على النحو التالى :-**

- ليس من المستبعد أن يؤثر رجال الأعمال وأصحاب رؤوس الأموال، فى إرادة المجتمع المدنى ليقفوا بجوارهم فيما يقدمونه من مشروعات ربحية، فى مواجهة السلطة الرسمية .

- مع نمو مؤسسات المجتمع المدنى منذ عام ١٩٨٩، ومع تنامى أدوارها فى جميع أنحاء العالم، ووضوح أهدافها خاصة المتعلقة بالتعليم وحقوق الإنسان واحترام الملكية الفكرية والعامة والحريات المدنية، ستبرز على السطح مقومات كثيرة لبقاء منظمات المجتمع المدنى NGO,S بشكل ضمنى فى البداية ثم بصورة معلنة ومسيرة بقوة

لحركة وصيرورة المجتمعات خاصة العربية منها، والتي بدأت في طور تفعيل دور المجتمع المدني مثل الأردن والكويت والسعودية ولبنان وليبيا ومصر .

- في علاقة الدولة بالإرادة الشعبية ومؤسسات المجتمع المدني، يلعب السياق السياسي والاجتماعي دوراً بالغاً في بقاء واستمرارية الإرادة الشعبية، ففي حالة المجتمعات التي تقوم على الليبرالية والديمقراطية ومبدأ تداول السلطة سنجد حرية التعبير والرأي وشراكة المجتمع المدني بارزة في كافة المجالات خاصة السياسية منها مثل نظم الانتخابات، ونمط التصويت، وسلطة اتخاذ القرارات ستؤول إلى الشعب كما في حالة المجتمع الأمريكي والألماني والياباني، أما في حالة المجتمعات التي تقوم على ثقافة البعد الواحد وتتسم بالحكم الأوتوقراطي فالعلاقة بين السلطة السياسية والشعب علاقة مضطربة باستمرار وتتسم بانعدام الولاء والرغبة في القهر والسيطرة وتتشكل جماعات المصالح والضغط التي تحاول بث سمومها في الإرادة الشعبية وتحريضه على السلطة لتحقيق أغراضها من جانب، وتحاول من جانب آخر ممارسة السلطة ومباشرة مهامها في خلع السلطة الرسمية وقهر المجتمع المدني بعد النجاح في تحقيق أهدافها كما هو الحال في بعض الدول العربية مثل العراق وإيران وسوريا .

- لقد كان ينظر بالتفاؤل إلى المنظمات غير الحكومية على أنها العلاج الحاسم لكافة الأمراض، بدءاً بالتخلف إلى غياب الديمقراطية، وعند منتصف التسعينيات أخذت حركة المنظمات غير الحكومية في التراجع، ووصفت في كثير من الكتابات العربية والغربية على حد سواء بأنها منظمات نخبوية يشوبها الفساد ولا تلتزم بالمساءلة، وأنها تعتمد على التمويل الغربي وتروج للبرامج الغربية، واعتبرت على أقل تقدير غير فعالة وعاجزة عن القيام بالمهام الكبيرة التي أوكلت إليها في بداية التسعينيات

وبدأت المنظمات غير الحكومية تندمج مع المجتمع المدنى من أجل تعزيزه، والمشاركة بفعالية فى الحكومة الديمقراطية، على أن يكون الهدف هو تحقيق مزيد من الشفافية والمساءلة والقوة التنظيمية والفعالية، ومن ثم فإن المنظمات غير الحكومية لا تشكل العنصر الوحيد للمجتمع المدنى، كما لا يجوز استبعادها من المجتمع المدنى عندما تتعارض أهدافها مع مصالح الدولة القومية.

- ما يمكن توقعه فى إطار الحديث عن التربية الدولية، والتربية من أجل السلام، وتحقيق الشراكة المجتمعية، هو تكريس التربية المدنية فى مناهج ومقررات المجتمعات العربية من خلال تصميم مواقف فعلية تتضمن خبرات مربية تحث على المواطنة السليمة وقواعدها، وحماية البيئة والديمقراطية وتبنى المشروعات المدنية PC من أجل رفع كفاءة المتعلمين ومشاركتهم فى جميع مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وكيفية نشأة الأحزاب وتعددها، والتعريف بالبنية التحتية والفوقية للدولة، وكيفية نشأة الحكومات وأنواعها، وكيفية المشاركة فى الانتخابات والتصويت وقواعده وكيفية اختيار المرشحين .



شكل رقم (٤) يوضح أبعاد سيناريو المجتمع المدنى .

المراجـــع

١- أحمد محمد جاد عبد الرازق (١٩٩٥) : فلسفة المشروع الحضارى بين الإحياء الإســلامى والتحديث الغربى، الجزء الأول، سلسلة الرسائل الجامعية (١٦)، المعهد العالمى الإسلامى، الولايات المتحدة الأمريكية.

٢- أحمد محمود كريمة (٢٠٠٧) : إسلام بلا فرق، جامعة الأزهر، القاهرة .

٣- أم سلمى محمد صالح (١٩٩٧): الإسلام والعلمانية، قضــايا إســلامية معاصــرة، مركــز الدراسات الآسيوية، جامعة القاهرة،.

٤- أمارتيا صن(٢٠٠٤): التنمية حرية، مؤسسات حرة وإنسان متحرر من الجهل والمــرض والفقر، ترجمة شوقى جلال، عالم المعرفة، المجلس الــوطنى للثقافــة والفنــون والآداب، الكويت، العدد ٣٠٣، مايو .

٥- آمنة محمد نصير(٢٠٠٣): لقاء الحضارات، صور حضارية من عطاء الإسلام، القــاهرة، العدد (٩٧).

٦- آمنة محمد نصير(٢٠٠٥): حوار الحضارات من أجل الإنسان تواصل لا صدام، سلســلة قضايا إسلامية، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بوزارة الأوقاف، العدد (١١٩).

٧- أنور الجندي (١٩٩٨): من التبعية إلى الأصالة في الفكر الإسلامي المعاصر، دار الهدايــة، ط١، القاهرة .

٨- البنك الدولى (٢٠٠٠) : دخول القرن ٢١ : تقرير عن التنمية فى العالم.

٩- التقرير الاستراتيجى العربى (٢٠٠٦-٢٠٠٧)، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، الأهرام، القاهرة.

١٠-تقرير التنمية البشرية (٢٠٠٦) : ما هو أبعد من الندرة، القوة والفقر والأزمة العالمية، UNDP، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، الولايات المتحدة الأمريكية.

١١-جاندليا تاك (١٩٩٩) : التعليم والفقر فى آسيا (مستقبليات)، اليونسكو، المجلد ٢٩، العدد ٤ .

١٢-جى . جى كلارك(٢٠٠٧) : التنوير الآتى من الشرق، اللقاء بين الفكر الآسيوى والفكر الغربى، ترجمة شوقى جلال، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٣٤٦، المجلس الوطنى للثقافة والفنون الآداب، الكويت .

١٣-جيروم س جلين، و جودرن (٢٠٠٦) : دليل حالة المستقبل، ترجمة كمال شعير، المجلس الأمريكى لجامعة الأمم المتحدة، مشروع الألفية، جمعية بحوث المستقبليات المصرية العربية،القاهرة.

١٤-حازم خيرى (٢٠٠٧) : الإنسان هو الحل، دار سطور، القاهرة .

١٥-حامد بن أحمد الرفاعى(٢٠٠٥) : الإسلام ومنطلقات المشترك الحضارى البشرى، مؤتمر العالم الإسلامى، المملكة العربية السعودية، دار النشر الإلكترونى.

١٦-حسان عبد الله حسان، محمد عمارة(٢٠٠٢) : الفكر الإسلامى والنظام العالمى الجديد، القاهرة، دار الوفاء.

١٧-حسن آل حمادة (٢٠٠٧) : مستقبل الثقافة الإسلامية فى ظل ثورة المعلومات وتحديات العولمة، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، بيروت .

١٨- سعيد إسماعيل على (١٩٩٩) : مستقبل التعليم ما قبل الجامعى فى مصر، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، الأهرام، القاهرة .

١٩-سعيد اسماعيل على (٢٠٠٧) : ثقافة الإصلاح التربوى، القاهرة، عالم الكتب.

٢٠-صمويل هنتجتون (١٩٩٩) : صدام الحضارات إعادة صنع النظام العالمى، ترجمة طلعت الشايب، ط٢، سطور، القاهرة.

٢١-عبد المقصود عبد الغنى(١٩٩٩) : عالمية الإسلام والعولمة ضمن المؤتمر الدولى الرابع للفلسفة الإسلامية، الإسلام فى عصر العولمة، كلية دارالعلوم، جامعة القاهرة، من ٣ : ٤ مايو .

٢٢-كارين آرمسترونج (٢٠٠٠) : معارك فى سبيل الإله (الأصولية فى اليهودية والمسيحية والإسلام)، ترجمة فاطمة نصر، محمد عنانى، دار سطور، القاهرة.

٢٣-محمد أحمد محمود (٢٠٠٤) :محمد سيد خليل : صورة الذات والآخر دراسات فى التفاعل الإجتماعى، الجزء الأول والثانى، دار الحريرى،القاهرة.

٢٤-محمد زكى على السيد (٢٠٠٠): أبعاد التنمية المستدامة مع دراسة للبعد البيئى فى الاقتصاد المصرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

٢٥-محمود أمين العالم(٢٠٠٣): المشهد الفكرى والثقافى العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد (٢٩)، بيروت.

٢٦-محمود حمدى زقزوق (٢٠٠٥) : الإسلام والغرب، دار الشروق الدولية، القاهرة.

٢٧-مركز الصباح للدراسات الاستراتيجية (٢٠٠٨) : البطالة فى العالم العربى تسجل أعلى نسبة فى العالم، شبكة الإعلام العراقى، بغداد .

٢٨-مصطفى الفيلالى (٢٠٠٦) : مجتمع العمل، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،.

٢٩-نبيل على، نادية حجازى (٢٠٠٥) : الفجوة الرقمية رؤية عربية لمجتمع المعرفة، عالم المعرفة، العدد ٣١٨، االمجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٣٠-هارالد موللر (٢٠٠٥) : تعايش الثقافات مشروع مضاد لهنتنغتون، ترجمة إبراهيم أبو هشهش، طرابلس، دار الكتاب الجديد المتحدة .

٣١-هورست أفهيلد (٢٠٠٧) : اقتصاد يغدق فقراً، التحول من دولة التكافل الاجتماعى إلى المجتمع المنقسم على نفسه، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٣٣٥، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٣٢-ياسر عبد الحافظ على (٢٠٠٦) : مدخل مقترح لقياس فعالية التخطيط الاستراتيجى للتعليم المصرى، مجلة التربية والتنمية، العدد ٣٦، السنة الرابعة عشر، المكتب الأستشارى للخدمات التربوية، القاهرة .

٣٣-يوسف القرضاوى (١٩٩٨) : الصحوة الإسلامية وهموم الوطن العربى والإسلامى، دار الشروق، القاهرة .

34- Bur Richter-William R : Self-With-Othe(2005) : Representations and academic self concept development in adolescents ,PHD, Walden-University

35- Giles, C. (1997): School Development Planning, Practical Guide to the Strategic Management Process , Northport House , U.K .

36- Maha M. Abdurrahman (2004): Civil Society Exposed, The politics-of – NGOS in Egypt, The American University in Cairo press, Egypt.

37- Sabra Samah, 2005:Re Writing the other – self, Auto ethnography in the transcultural arena of representation , MA, Brock – University –Canada.

38- Said Edward (1993): Culture And Imperialism, Chatty & Winds Publishers, London.zz



الصراع القيمي في المجتمع السعودي ودور وسائط التربية في علاجه

د. محمد بن عودة الذبياني*

مقدمة:

كان الاحتكاك الثقافي بين الشعوب والأمم في السابق يتم بطريقة عفوية بسيطة تتسم بالبطء والتدرج، لكن ومع التطور التكنولوجي الذي يعيشه العالم اليوم أصبح الاتصال والاحتكاك بين الشعوب والأمم يحدث بشكل أسرع مما كان عليه الحال في السابق حتى أصبح العالم كالقرية الواحدة من حيث ترابطها واتصالها، فما يحدث في الشرق تصل أخباره إلى الغرب بسرعة مذهلة، وما يحدث في الغرب يكون له تأثيره البالغ على الشرق وهكذا، كل ذلك كان له تأثيره الكبير على ثقافات الأمم والشعوب ، وكان للثقافة الغربية حصان السبق في هذه المجال من حيث قدرتها على التأثير في ثقافات الغير، وصعدت تلك الثقافة الغربية بكل ما تنطوي عليه من قيم روحية ومادية ومنظومات علمية وأسطورية ورمزية إلى مصاف الثقافات السائدة التي تشكل مصدراً لحضارة شعوب الأرض .

وقد استطاعت تلك الثقافة الغربية أن تُدخل أنماطاً فكرية وسلوكية جديدة، وأنساقاً قيمية مختلفة على ثقافات أخرى فأحدث ذلك ثورة وتغيراً اجتماعياً فيها وأوجد جيلاً يختلف في عاداته وقيمه ومبادئه عن الجيل الذي يسبقه، وأصبح هذا الجيل يعيش حالة من

* أستاذ مساعد، كلية التربية - جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية.

الصراع بين قيم المجتمع التي ورثها عن الآباء والأجداد والتي يحاول الآباء نقلها إلى جيل الأبناء وبين القيم الوافدة جراء احتكاك الثقافات والحضارات بعضها ببعض.

وهذا الصراع الذي يعيشه أبناءُ عددٍ من المجتمعات الإنسانية وهو محل دراسة واهتمام من قبل الباحثين في المجال التربوي وقد اصطلح الكثير منهم على تسميته بالصراع القيمي أو صراع القيم.

مشكلة البحث:

تشكل القيم أحد أهم ضوابط السلوك الاجتماعي، نظراً لمساهمتها في تحديد التفضيلات والاختيارات في المواقف الحياتية للأفراد والجماعات، فمنها تستمد المعايير والأعراف والعادات والتقاليد المتبعة في المجتمع.

وتعيش المجتمعات اليوم ـ بالذات الخليجية منها ـ عدداً من التغيرات في المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية، ذلك نتيجة عددٍ من العوامل من أبرزها العامل الاقتصادي واكتشاف النفط وتصديره بكميات تجارية إلى العالم الخارجي، فقد أدى ذلك إلى نقلة كبيرة بالنسبة لتلك المجتمعات وفي شتى الميادين والمجالات ؛ فبعد أن كانت تلك المجتمعات تعيش حالة عزلة من العالم الخارجي أصبحت وبفعل الثورة التكنولوجية في مجالات الاتصالات والمواصلات ترتبط بالعالم الخارجي ويزداد ذلك الارتباط بمرور الأيام .

وبعد أن كانت الجهود التعليمية والتربوية محصورة في الأسرة وبعض الجهود التي يقوم بها بعض المتطوعين في المساجد والكتاتيب المتناثرة هنا وهناك والتي كان غالبها مقتصراً على الذكور من أبناء تلك المجتمعات ، أصبحت هناك أجهزة متخصصة

تضطلع بمهمة التربية والتعليم ووضع الخطط والاستراتيجيات الهادفة إلى تحقيق التربية الشاملة المتكاملة لأجيال المستقبل (المطوع وآخرون، ١٩٨٨م، ١١٤) .

وبعد أن كان النشاط الاقتصادي يرتكز على بعض الحرف البسيطة كالرعي والزراعة وصيد الأسماك، والتي غالباً ما يكتسب الفرد فنونها وطرقها من آبائه وأجداده، أصبح الفرد أمام عدد من المجالات الوظيفية والمهنية التي تتطلب منه تروياً وتفكيراً قبل الانخراط في مجالٍ منها قد لا يتناسب مع رغباته وطبيعته.

كل تلك التغيرات الكبيرة التي مرت بها المجتمعات ألقت بظلالها على الأجيال الجديدة، حيث أسهمت وبشكل كبير في إيجاد جيل يختلف عن الجيل الذي قبله من حيث تعليمه، وأنماط تفكيره، واحتكاكه بالعالم الخارجي، كما انعكس أثر ذلك على منظومة القيم والمبادئ التي يؤمن بها الأفراد ويحرص الآباء على تمسك الأبناء بها، فتغيرت كثير من قيم الأفراد بفعل القيم الوافدة، وبالذات الشباب الذين هم أكثر تقبلاً لتلك القيم الوافدة، حيث أن لديهم القدرة الذهنية والاستعداد النفسي لتمثلها واستيعابها وتقبلها وعدم الخوف من التغيير، بخلاف جيل الكبار بما لديه من قيم وإرث اجتماعي ممتد في أعماق التاريخ، كل ذلك أدى إلى وجود صراع داخلي في مجال القيم لدى جيل الأبناء، صراع بين التمسك بتلك القيم والإرث الاجتماعي الذي ورثه الآباء عن الأجداد ويحاول الآباء بدورهم نقله إلى الأبناء، وبين تلك القيم الوافدة من مجتمعات أخرى بفعل الاحتكاك الحضاري والاتصال الثقافي.

كما أدى تسارع وتيرة تلك التغيرات في المجتمعات إلى اتساع الفجوة بين جيل الأبناء وجيل الآباء، وبدأ التفاهم بين الآباء والأبناء يأخذ شكل التمرد المعلن فتباعد الشقة

بين الأب وأبنائه والأم وبناتها ولم يعد كل منهم يفهم الآخر، وتبرز تلك الفجوة بشكل ملموس في المجال القيمي (البنيان، ١٤٠٨هـ، ٢٤٦) .

وهذا ما يؤكده العديد من الباحثين في المجال التربوي حيث يقول أحد الباحثين: **" إن تطور الثقافة الإنسانية يرجع في أحد أبعاده إلى صراع بين الأجيال ؛ جيل يريد المحافظة على ما تعود عليه من أساليب وعادات وأنماط سلوكية، وجيل آخر لا يجد في هذه الأساليب والعادات والأنماط السلوكية ما يلائم الظروف الجديدة للحياة"(عماد الدين سلطان وآخرون، ١٩٧٩ م، ٤٧).**

ويؤكد ذلك أحد الباحثين في هذا المجال حيث يشير إلى أن الأزمة التي يمر بها العالم اليوم هي أزمة قيم ناتجة عن صراع بين القديم والجديد ووعي يتزايد بضرورة تعديل القيم القديمة وبناء عالم جديد على أساس قيم جديدة " (حسن، ١٩٨٨ م، ١٧) .

لذا فإنه من الأهمية بمكان معرفة أبعاد ذلك الصراع ومعرفة العوامل المختلفة التي تسهم في حدوث الصراع القيمي لدى الشباب، والكيفية التي من خلالها تستطيع التربية عن طريق مؤسساتها المختلفة الإسهام في معالجة مشكلة الصراع القيمي، حتى يستطيع المربون التخفيف من حدة ذلك الصراع وتوجيه المتربين، وتقديم الحلول المناسبة التي تساعدهم على التغلب على الآثار السلبية الناجمة عن ذلك الصراع حتى يصبحوا لبنة صالحة في مجتمعاتهم.

بناءً على ذلك فإن مشكلة البحث تتمثل في السؤال الرئيس التالي **" ما مفهوم الصرع القيمي وكيف يمكن أن تسهم التربية من خلال وسائطها في علاجه ؟.**

إسئلة البحث:

١. ما المقصود بالصراع القيمي في ضوء نظرية الصراع ؟
٢. ما العوامل التي تؤدي إلى حدوث الصراع القيمي ؟
٣. ما المجالات التي تبرز من خلالها مظاهر الصراع القيمي ؟
٤. كيف يمكن أن تسهم وسائط التربية في علاج الصراع القيمي في المجتمع السعودي ؟

أهمية البحث:

١. الأهمية الكبرى التي تحتلها منظومة أو نسق القيم بالنسبة للمجتمع، وأنها تمثل عنصراً أساسياً من العناصر التي تتكون منها ثقافة إي مجتمع .

٢. من المتعارف عليه أن العلم كنشاط إنساني يهدف إلى وصف الظواهر المختلفة، ومن ثم تفسيرها من خلال إيجاد العلاقات وتحديد العوامل والمسببات ودرجة تأثيرها في الظاهرة موضوع الدراسة، وأن ذلك يؤدي في نهاية المطاف إلى الوصول إلى درجة معينة من التحكم في تلك الظاهرة (عسكر وآخرون، ١٩٨٨م،٣٤ – ٣٦).

. لذا فإنه إذا استطعنا من خلال هذه الدراسة معرفة أبعاد الصراع القيمي والعوامل المؤدية إلى حدوثه وتحديدها فإننا نستطيع ــ بمشيئة الله ــ التحكم في حدوث هذه الظاهرة ومعالجتها عن طريق التحكم في العوامل المسببة لها .

٣ . قلة الدراسات التي تطرقت لظاهرة الصراع القيمي على المستوى الخليجي بشكل خاص وعلى المستوى العربي بشكل عام، وهذا مما يؤكد أهمية دراسة هذه الظاهرة والتعرف على أنجع الحلول التي يمكن أن تعالج من خلالها.

أهداف البحث:

١. معرفة المقصود بالصراع القيمي في ضوء نظرية الصراع .
٢. معرفة العوامل التي تؤدي إلى حدوث الصراع القيمي .
٣. التعرف على المجالات التي تبرز من خلالها مظاهر الصراع القيمي .
٤. تحديد الأدوار التي يمكن أن تسهم فيها التربية من خلال وسائطها في علاج الصراع القيمي في المجتمع السعودي .

مصطلحات البحث :

١. القيم Values:

مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، والتي تسهم بشكل كبير في تحديد القرارات المختلفة التي يتخذها الفرد.

٢. الصراع القيمي Conflict of Values:

يقصد بالصراع في هذه الدراسة وجود نوع من التباين والاختلاف بين القيم التي يؤمن بها جيل الآباء والقيم التي يؤمن بها جيل الأبناء في المجتمع الواحد.

أ- الدور Act : تدل كلمة الدور من الناحية اللغوية على عودة الشيء إلى ما كان عليه . ويمكن للباحث تعريفه إجرائياً " بأنه مجموعة من الممارسات التربوية التي يمكن أن يقوم بها الأفراد والمؤسسات من أجل علاج مشكلة الصراع القيمي " .

ب-وسائط التربية Educational media: يقصد بها في هذه الدراسة المؤسسات الاجتماعية المختلفة التي يستقي منها الفرد تربيته، وهذه الوسائط على قسمين:

١. وسائط متخصصة مثل: المدرسة والأسرة .

٢. وسائط غير متخصصة مثل: المؤسسات الدينية والمؤسسات الإعلامية وجماعة الرفاق.

منهج البحث:

يعتمد الباحث في هذا البحث على المنهج الوصفي الوثائقي (Documentary Research) حيث يتعرض الباحث لأهم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع البحث بالتحليل والدراسة لتحقيق أهداف البحث .

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي أجريت في مجال الصراع القيمي، وتنقسم تلك الدراسات إلى قسمين **أولهما** الدراسات التي ركزت على موضوع الصراع القيمي بشكل مباشر من حيث الأسباب والأبعاد المختلفة، **ثانيهما** الدراسات التي تناولت موضوع القيم من جوانب مختلفة.

فقد قام (Rokeach ,1973) بدراسة عن ارتقاء نسق القيم عبر مراحل عمرية مختلفة تمتد من سن ١١ – ٧٠ سنة مقسمة إلى ثلاث مجموعات المجموعة الأولى تتكون من طلاب المرحلة الثانوية وكان عدد أفراد عينتها ٧٥٢ طالباً، والثانية تتكون من طلاب المرحلة الجامعية وكان عدد أفراد العينة فيها ٢٩٨ طالباً، والثالثة تتكون من أفراد أعمارهم مابين ٢١ – ٧٠ وكان عددهم ١٤٠٩ فرداً ، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس القيم لروكيش، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة ما يلي :

١. أوضحت نتائج هذه الدراسة بأن هناك تغيراً مستمراً في نسق القيم من سن المراهقة المبكرة وحتى سنوات متقدمة من العمر .

٢. إن التغير السابق يكون في شكل أنماط ارتقائية (Developmental patterns).

وفي دراسة قام بها أبو حطب (١٩٧٤ م) عن " العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه " هدف الباحث منها إلى معرفة العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه، وقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى أن أسلوب المعلم في تدريسه (أسلوب الصداقة والاهتمام والاندماج الانفعالي أو أسلوب التركيز على العمل فقط) كان له أثر على درجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه على اختلاف تلك القيم .

وقام (Hoge & Bender,1974) بدراسة تتبعية كانت تهدف إلى استكشاف التغيرات التي تطرأ على نسق القيم لدى عينة من طلبة الجامعة، بحيث تتم تتبعهم بعد تخرجهم بتسع وعشرين سنة ، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة ما يلي :

١. تغير نسق القيم بالنسبة لأولئك الطلاب .

٢. تزايد أهمية القيم الدينية والاجتماعية بتزايد العمر .

ونتائج هذه الدراسة تتفق مع الدراسة التي قام بها هانتلي ودافيز (Huntley & Davis) والتي أجريت بهدف الوقوف على طبيعة التغيرات القيمية لدى عينة مكونة من ٤٣٢ طالباً جامعياً، حيث تم تتبعهم على مدى ٢٥ سنة بعد تخرجهم، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس (Allport,Vernon & Lindzey) وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن هناك تغيراً في البناء القيمي كلما تقدم الفرد في العمر نتيجة عدد من العوامل

وفي دراسة أجراها سلطان وآخرون (١٩٧٩ م) وكانت بعنوان " أثر الصراع القيمي بين الآباء والأبناء على توافق الأبناء النفسي " وكان الهدف منها معرفة أثر الصراع القيمي بين الجيلين على توافق الأبناء من الناحية النفسية وكان من أبرز نتائج تلك الدراسة أن الصراع القيمي يمكن أن يكون له أثر على توافق الأبناء النفسي وتعرضهم لعدد من الأمراض النفسية كالاكتئاب والقلق وتوهم المرض نتيجة لذلك الصراع مع وجود فروق بين الذكور الإناث في ذلك .

وأجرى (Woolsey,1986) دراسة بعنوان "البحوث والاستشارات في الممارسة: صراع القيم" وقد هدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقديم البحوث والاستشارات ومنظومات القيم وقد توصل الباحث إلى التأكيد على أن المعرفة بصراع منظومات القيم يمكن أن يسهم في إجراء البحوث وتقديم الاستشارات بمختلف أنواعها بشكل أكثر دقة .

كما قام جبريل (١٩٨٧ م) بدراسة عن "صراع القيم بين الآباء والأبناء وعلاقته باغتراب الأبناء " وكان من أبرز نتائج تلك الدراسة التي أجراها على عينة من الطلاب والطالبات أن الطالبات أكثر حساسية للصراع القيمي من الطلاب وذلك نتيجةً لتكوينهن البيولوجي والاجتماعي الذي هو نتاج لعمليات التنشئة الاجتماعية .

وأجرى حسن دراسة (١٩٨٨ م) وكانت تهدف إلى معرفة أبعاد ظاهرة الصراع القيمي لدى شريحة الشباب وكيف يمكن علاجه من منظور التربية الإسلامية، وتطرق الباحث من خلال هذه الدراسة إلى المجالات التي يبرز من خلالها الصراع القيمي، وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث أن الصراع القيمي ضرورة بشرية لا يمكن القضاء عليه، وعلاجه يمكن عن طريق التخفيف من الآثار السلبية الناجمة عنه .

كذلك أجرى المطوع (١٩٩٣ م) دراسة والتي كانت بعنوان "التغير القيمي في مجتمع الإمارات " وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة هو الأثر الكبير الذي يحدثه الاقتصاد في مجال التغير الاجتماعي مما يترتب عليه تغير وتبدل في القيم، وقد مثّل على ذلك بالمجتمعات الخليجية بشكل عام وبمجتمع الإمارات بشكل خاص .

كما أجرى سفيان (١٩٩٩ م) والتي كانت بعنوان "التغير القيمي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز " وقد هدف البحث إلى التعرف على طبيعة التغيرات في القيم الست (النظرية والاجتماعية والروحية والسياسية والاقتصادية والجمالية) لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز منذ التحاقهم بالمرحلة الثانية إلى وصولهم المرحلة الرابعة ووفقاً لمتغير الجنس .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي النمائي أو التطوري، وأتبع الأسلوب التتبعي حيث تم اختيار عينة من تّم اختيار عينة عشوائية من طلبة علم النفس في جامعة تعز في سنة ١٩٩٦م بلغ عدد أفرادها عندما كانوا في المرحلة الثانية (١٩٦) طالبا وطالبة في بداية الفصل الدراسي الأول وطبقت عليهم أداة الدراسة، ثم تم تتبعهم إلى أن وصلوا إلى نهاية الفصل الدراسي الثاني في المرحلة الرابعة سنة ١٩٩٩ م، وطبقت عليهم أداة الدراسة للمرة الثانية وتناقص عدد أفراد العينة، فبلغت العينة في حجمها النهائي (٨٩) طالباً وطالبةً، منهم (٦٤) من الذكور و (٢٥) من الإناث، ولغرض تحقيق أهداف البحث استخدم اختبار القيم (لالبورت وفيرنون وليندزي) المعروف بدراسة القيم (Study of Values) والذي عرّبه عطية محمود هنا، وكيفه الباحث على البيئة اليمنية .

وتوصل البحث إلى النتائج التالية :

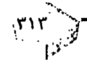
١. بالنسبة لمتغير سنوات الدراسة فقد ارتفعت نمت القيمتان النظرية والجمالية بينما انخفضت تراجعت وتدنت القيمتان الاجتماعية والروحية، ولم تتغير القيمتان الاقتصادية والسياسية .
٢. وبالنسبة لمتغير الجنس فقد وجدت فروق دالة في القيم النظرية لصالح الذكور، والقيمة الجمالية لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة في القيم الأخرى .

كما قام كل من (Chant & Cornett, 2000) بدراسة حول تثقيف الشباب من أجل الفضيلة، وقد كان الباحث يهدف من خلال هذه الدراسة إلى تتبع ودراسة حركات الإصلاح الأخيرة في الميدان التربوي والمتعلقة بتعزيز القيم الإيجابية لدى الشباب وكيفية معالجة الصراعات التي تنشأ في هذا المجال.

وأجرى (Palmer,2001) دراسة بعنوان" حل الصراعات : استراتيجية للصفوف الابتدائية" وقد كان الباحث يهدف من خلال هذه الدراسة إلى تقديم استراتيجيات تتضمن مجموعة من البرامج والآليات الهادفة للتخفيف من حدة الصراعات المختلفة من خلال نظام التربية والتعليم.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد حدد انواع الصراعات التي سوف يتطرق لها في :

١. الصراع على الموارد .
٢. الصراع في مجال الاحتياجات.
٣. الصراع في مجال القيم.



وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث اقتراح مجموعة من الآليات والوسائل التي يمكن من خلالها التغلب على مفرزات الصراعات التي تم الإشارة لها، ومن أبرز تلك الآليات:

١. تقنيات الاستماع الفعالة.
٢. مهارات صنع القرار.
٣. والتقييم الذاتي .
٤. واستخدام التلاميذ لبعض الأخلاقيات في لحسم الصراع في مجال القيم.

وأجرى (Shom,2006) دراسة بعنوان "الأقليات والمساواة: الصراع القيمي في التعليم العالي في أمريكا إجابات جديدة لمشكلة قديمة" وقد هدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى مناقشة مجموعة من القضايا المتعلقة بالجانب القيمي في التعليم العالي، وذلك لأن مخرجات هذا التعليم هي التي ستقود المجتمع مستقبلاً في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية.

وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث هو أن الاهتمام بقضية القيم بالنسبة للأقليات يمكن أن يسهم في تحسين التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية.

وأجرى البداينة والقطامين (١٤٢٧هـ) دراسة بعنوان " القيم الاجتماعية السائدة لدى جيلين في المجتمع الأردني" وقد هدفت هذه الدراسة إلى بيان القيم الاجتماعية السائدة لدى جيل المدرسين وجيل الطلاب في المجتمع الأردني، وبين ترتيب هذه القيم لدى المشاركين في الدراسة .

وقد استخدم الباحثان المنهج المسحي الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من أعضاء هيئة التدريس و(١٠٠) طالب من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية من كليات مختلفة ، وكان من أبز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

١. وجود تباين في ترتيب القيم عامة لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

٢. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجيل وقيم الأسرة وخدمة المجتمع الآخرين والاستقلالية والعمل الجاد والتخيل والراتب والأمن والإنجاز والأمن الوظيفي والمحافظة على النظام والمسجد والتلفزيون وعدم قبول الرشوة وحقوق المرأة وعدم الغش والإنسانية.

الإطار النظري للبحث:

أولا القيم:

١. المقصود بالقيم:

القيم مفردها قيمة وهي مأخوذة من قيّم الشيء تقييماً : أي قدر قيمته (المعجم الوسيط، ١٩٧٢، ٧٧١) .

وقد شاع مصطلح (قيمة) والتي تعني أصلاً ما يستحقه الشيء أو يساويه بحسب فائدته ومنفعته، ويعني مصطلح (قيمة) المضاف إلى شيء ما يساويه هذا الشيء كقيمة الذهب وقيمة الفضة ، أما لفظة قيمة غير المضافة فيتحدد معناها من خلال عملية تقويم ضمني لأي موقف أو تصرف أو فكرة أو موضوع يقوم على مفاهيم المجتمع وفلسفة الحياة (الأسمر،١٩٩٧م،٣٨٩).

ومصطلح القيم أو القيمة يهتم به دارسو الاقتصاد وعلم الاجتماع بشكل كبير، إضافة إلى الفلسفة، وإن اختلفت معانيه في كل مجال من المجالات المختلفة، فعلماء الاجتماع يرون أن القيم هي حقائق تعبر بشكل واضح عن التركيب الاجتماعي، وبعبارة أخرى هي من الحقائق الأساسية في البناء الاجتماعي، وتحدد الاتجاهات الأخلاقية والجمالية والمعرفية، ونجد أن كلاكهون يعرف القيم بقوله : " فالقيمة هي تصور واضح أو مضمر، يميز الفرد أو الجماعة ويحدد ما هو مرغوب فيه بحيث يسمح لنا بالاختيار من بين الأساليب المتغيرة للسلوك،والوسائل، والأهداف الخاصة بالفعل"(مكروم، ١٩٩٦، ٢٣٢) .

والبعض الآخر يرى بأن القيم عبارة عن تنظيمات لأحكام تفضيلية عقلية انفعالية صريحة أو ضمنية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني . ولذا فهي تتكون من ثلاثة أبعاد معرفي يحتوي على المعلومات والمعارف التي كونها الفرد حول موضوع معين، ووجداني ويتمثل بالشحنة الانفعالية التي تنشط القيمة وتكون شدتها حسب قوة القيمة،ونزوعي يتمثل بالأسلوب الذي يجب أن يسلكه الفرد تجاه موضوع معين(مبارك، ١٩٩٢م، ١٤٣) .

ويمكن أن تعرف القيم بأنها : " **معايير اجتماعية ذات صيغة انفعالية قوية، وعامة، وتتصل من قريب بالمستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة، ويتشربها الفرد من بيئته الخارجية، ويقيم منها موازين يبرر بها أفعاله** " وبهذا المعنى، يمكن أن نعتبر القيم عبارة عن " مستوى أو مقياس أو معيار تحكم بمقتضاه ونقيس به ونحدد على أساسه المرغوب فيه والمرغوب عنه ".

ويرى (كانترل) أن القيم هي اتجاهات تقويمية، فالقيم هي النواة التي تتجمع حولها الاتجاهات لتوجيه السلوك، وهي في ظواهرها تعبير عن أنماط سلوكية يكتسبها الفرد عن طريق احتكاكه بمؤثرات خارجية (مبارك، ١٩٩٢م ، ٢٣٢) .

وهناك من ينظر إلى القيم باعتبارها تنظيمات لأحكام تتعلق بالاختيار والفعل، أي أنها عبارة عن مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية، وهي في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله بحيث يستخدمه كمحكات أو مستويات أو معايير، ويمكن أن تتحدد القيم إجرائيا في صورة استجابات قبول أو الرفض إزاء موضوعات أو أشياء أو أفكار .

ويعرفها البعض الأخر بأنها " مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات حياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانيته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العلمي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة (خليل، ١٩٨٧، ٦٨) .

ويمكن للباحث بناءً على ما سبق أن يعرف القيم بأنها "مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، والتي تسهم بشكل كبير في تحديد القرارات المختلفة التي يتخذها الفرد".

٢. القيم من المنظور الفلسفي:

أ / نظرة الفكر المثالي للقيم : تقوم على أساس الاعتقاد في وجود عالمين أحدهما مادي والآخر معنوي (سماوي) وأن الإنسان الكامل يستمد من عالم السماء قيمة، وهي وهي قيم مطلقة كاملة (الحق والخير والجمال).

وهذه القيم تكون موجودة في حد ذاتها فهي خالدة أزلية وغير قابلة للتغير ولا للزوال. والإنسان يدرك هذه القيم من خلال تعامله مع الأشياء التي تحملها من خلال خبرات انفعالية وعاطفية . وكنتيجة لذلك يتشكل ضمير الإنسان حيث يحدد له الصواب من الخطأ . وأن الخبرة الحياتية لا تصلح للتميز بين القيم الحسنة والسيئة، بل على الإنسان أن يتجاوز حدود الحياة اليومية حتى يصل إلى الحقيقة، أي إلى القيم الموروثة التي هي صالحة لكل زمان ومكان وهي غير قابلة للشك فيها لأنها من مصدر الكمال . وأنه إذا حدث تنافر بين القيم المطلقة وبين ما هو مطلوب للحياة فإن علينا تغيير طرق فكرنا وحياتنا حتى تتوافق مع هذه القيم الخالدة . فالقيمة الجمالية على سبيل المثال يكتسبها الإنسان عندما ينقل الشيء الجميل (الزهرة مثلاً) جوهرة إلى الإنسان، فيسمو بنفسه وبفرديته ويدرك السر الموجود خلف عالمه المادي أي ينتقل من عالم المادة إلى عالم الفكرة (صمويلسون و ماركوويتز، ١٩٩٨م، ٢١) .

ب/ نظرة الفكر الواقعي إلى القيم : فتتأسس على فكرة مؤداها أن القيم حقيقية موجودة في عالمنا المادي وليست خيالا أو تصوراً، وأن كل شيء فيه قيمته . وأن الإنسان يستطيع أن يكتشف القيم باستخدام الأسلوب العلمي والخطوات العلمية، أي عن طريق استخدام العقل .فالقيم عندهم مطلقة ولكن يمكن الحصول عليها وتقديرها عن طريق المشاهدة أيضاً. ويرون أننا لو حددنا قيماً عينية كافية وشاملة ممثلة للناس فإننا نستطيع أن نصل إلى مجموعة من القيم التي ينبغي ألا يخرج عنها الناس وتكون القيم المطلقة . وكل القيم بالتالي هي قيم اجتماعية تحقق للإنسان سعادة ولذة ومنفعة . ومن ثم تحفزه على العمل. فمثلاً نجد الطالب الذي يجد في استذكار دروسه طلباً للنجاح، يتخذ الجد وسيلة إلى الغاية وسيلة إلى غاية أبعد منها هي الحصول على وظيفة . يحتمل أن تكون بدورها

وسيلة إلى غاية أبعد منها هي كسب مال يعين على تيسير أسباب الحياة، وقد تكون هذه الغاية وسيلة إلى أبعد منها وهي تحقيق السعادة . والواقعيون يرون السعادة لذة أو منفعة . والسعادة عندهم هي الخير المرغوب فيه لذاته دون نظر إلى نتائجه وآثاره . وبالتالي فإن معيار الأخلاقية عندهم هو حب الذات وما يحتمل أن يصيب صاحب السلوك أو الفعل من أشكال النفع أو الضرر(نيلو، ١٩٧١م، ٤١) .

ج/ نظرة الفكر البرجماتي، والنسبي عموماً للقيم : تؤمن بعدم وجود قيم أخلاقية مطلقة، فأحكامنا حول القيم قابلة للتغيير وبالتالي فالقيم والأخلاق عموماً نسبية . وهم على عكس الفلسفة المثالية يرون عدم وجود قوانين قيمية يفرضها واقع غير طبيعي . والقيم تقاس عندهم بنتيجتها، أي بما يعود منها بالخير على الفرد والمجتمع في الموقف الذي تطبق فيه .. ففي هذا الموقف يقوم الشخص باستنباط القيم من واقع خبرته بنفسه ويستخدم ذكاءه وتفكيره في ذلك حيث يختار بين ما هو خير له وما هو شر حتى يصل إلى القيمة الأكثر نفعاً له أو الأكثر نتيجة له . وحتى لا تتذبذب الأحكام والقيم وتصبح ذاتية فقط، فإنهم يرون ضرورة أن تعتمد الأحكام التي نصدرها على شيء ما (القيم) على نتيجة تطبيق هذا لشيء من خلال الإجابة على سؤالين هما (حسان وآخرون، ١٩٩٢م، ٢١٨ – ٢٢٠)

– ما النتائج الشخصية الهامة للشخص من هذه القيمة ؟

– ما النتائج الاجتماعية، أي ما مدى وظيفة القيمة بالنسبة للبيئة المحيطة بالفرد والمجتمع ككل ؟

٣. وظائف القيم Values:

للقيم وظائف عديدة، فهي تنعكس على سلوك الفرد، قولاً وعملاً، كما تنعكس على الجماعة أيضاً، ويمكن تناول وظيفة القيم على هذين المحورين (أبو العينين ، ١٩٨٨م، ٣٥) :

أ / بالنسبة للفرد:

١. تساعد القيم الفرد في تحديد وتكوين اتجاهاته وتغييرها وتعديلها من جهة أخرى .
٢. تعطي القيم الفرد مجموعة من الخيارات التي يمكن له أن يتعامل مع الأحداث اليومية التي تمر به بناءً عليها .
٣. أنها تهيئ للأفراد اختيارات معينة تحدد شكل الاستجابات، وبتالي تلعب دوراً هاماً في تشكيل الشخصية الفردية، وتحديد أهدافها في إطار معياري صحيح .
٤. تسهم القيم بشكل كبير في ربط الفرد مع أفراد مجتمعه .
٥. أنها تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه، وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق الإيجابيين، وتحقيق الرضا عن نفسه لتجاوبه مع الجماعة في مبادئها وعقائدها الصحيحة .
٦. أنها تحقق للفرد الإحساس بالأمان، فهو يستعين بها على مواجهة ضعف نفسه، والتحديات التي تواجهه في حياته .
٧. أنها تدفع الفرد لتحسين إدراكه ومعتقداته لتتضح الرؤيا أمامه، وبالتالي تساعده على فهم العالم حوله، وتوسع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته .
٨. أنها تعمل على إصلاح الفرد نفسياً وخلقياً، وتوجهه نحو الخير والإحسان والواجب

٩. أنها تعمل على ضبط الفرد لشهواته ومطامعه كي لا تغلب على عقله ووجدانه لأنها تربط سلوكه وتصرفاته بمعايير وأحكام يتصرف في ضوئها وعلى هديها .

ب / بالنسبة للمجتمع :

١. تساعد في عملية الضبط الاجتماعي عن طريق الضبط الغير رسمي للأفراد (الضبط الداخلي) .
٢. تعمل على حفظ تماسك المجتمع، حيث تحدد له أهدافه ومبادئه الثابتة المستقرة للممارسة حياة اجتماعية سليمة .
٣. تساعد المجتمع على التغلب على خطر التغيرات التي تحدث فيه .
٤. تزود المجتمع بالصيغة التي تمكنه من التعامل مع المجتمعات الأخرى والعالم الخارجي.

٤. خصائص القيم Values:

١. القيم إلزامية : لما كانت القيم تترسخ وتتعمق من خلال تفاعل الأفراد معها واتخاذهم مواقف منها تحقيقاً لمصالح المجتمع، كان لزاماً على جميع أفراد المجتمع الالتزام بها، هذا في غالبها لأنه سوف يتضح من خلال الحديث عن تصنيفات القيم بأنها تنقسم من حيث الإلزام إلى قيم إلزامية وقيم تفضيلية.
٢. القيم نسبية : حيث أنها تتفاوت من مجتمع لآخر ومن زمان لآخر، ويمكن أن تكون هذه السمة من الأسباب المباشرة التي تؤدي إلى حدوث الصراع القيمي موضوع البحث.
٣. القيم تجريدية : لأنها معاني مجردة تأخذ صفة الموضوعية والاستقلال.

٤. القيم توجيهية : حيث أنها تقوم بعملية توجيه السلوك الإنساني، وعلى ضوئها تتحدد اتجاهات الأفراد، ولذلك فلا بد من وجود وعي بأهمية القيمة حتى تقوم بذلك الدور.

٥. القيم متغيرة إي أنها تتغير من عصر إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر بل تتغير بين أفراد المجتمع الواحد (قمبر، ١٩٩٢م، ٨٥) .

٥. تصنيفات القيم Values:

ذكر الباحثون العديد من التصنيفات للقيم وذلك بناءً على عدد من الأسس، ويمكن توضيح أبرز تلك التصنيفات:

١. من حيث الوضوح تنقسم القيم إلى قيم (صريحة، ضمنية) .
٢. من حيث المحتوى إلى قيم (نظرية، اقتصادية، جمالية، اجتماعية، سياسية، دينية).
٣. من حيث الدوام إلى قيم (دائمة، متغيرة).
٤. من حيث الإلزام إلى قيم (ملزمة، تفضيلية) .

ثانياً الصراع القيمي أو صراع القيم Conflict of Values :

١. مفهوم الصراع القيمي Conflict of Values:

يرى بعض علماء التربية بأن الصراع القيمي هو عدم توافق القيم بين حاجات الفرد وحاجات البيئة أو المجتمع، ولذلك يقول لورانس " بأنه توافق غير ملائم لصراع بين حاجات الفرد وحاجات البيئة ناتج عن عملية تعلم فاشلة " (حسن، ١٩٨٨م، ٨٠) .

ويقصد به " وجود إدراك شعوري بالتضاد بين اتجاهين أساسيين من اتجاهات القيم " (أبو حطب، ١٩٧٤م، ٢٣٠) .



ويعرفه جبريل بأنه " التعارض بين ما يتمسك به الأباء وبين ما يريد الأبناء أن يتمسكوا به " (جبريل، ١٩٨٧م، ٢١٩) .

ويرى الأهواني "بأن الصراع القيمي يكون بين الأفراد والأجيال والأحزاب والطبقات المختلفة " (الأهواني، ١٣٨٢هـ، ١٠٦) .

ولذلك فالصراع القيمي من هذا المنظور يعني عدم وجود اتساق وانسجام داخل نسق القيم ينتج عنه تباينها وتضادها سواء على مستوى الفرد أم على مستوى المجتمع ككل.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص بأن الصراع القيمي يمكن أن يحدث على مستويين على النحو الآتي :

- صراع القيم على المستوى الفردي : فلكي تؤدي القيم وظيفتها، بحيث توجه سلوك الإنسان وتنظم علاقاته بالآخرين لابد وان تكو ن متكاملة متناسقة لا تعارض بينها، إلا أنه قد يحدث نوع من التعرض نتيجة عدد من العوامل فينشأ ما يسمى " الصراع القيمي " على المستوى الفردي .
- صراع القيم على مستوى الأفراد أو الأجيال : وهو صراع بين جيل يريد المحافظة على ما تعود عليه من عادات وقيم وتقاليد وورثها عن آبائه وأجداده وجيل آخر خضع لتأثير ثقافات أخرى فأعجب ببعض قيمها وعاداتها وأنماط سلوكها ورأى أن ما عليه الجيل السابق لا يتناسب مع القيم الجديدة .

٢. الصراع القيمي في ضوء نظرية الصراع :

- **نظرية الصراع** (Conflict Theory) :

تعد نظرية الصراع أو النظرية الصراعية (Conflict Theory) من النظريات المهمة في علم الاجتماع نظراً لكون الصراع يخيم على علاقات البشر وعلى علاقات المجتمعات الإنسانية بشكل عام.

وتعود الجذور الأولى لنظرية الصراع لكل من هوبز و لوك عن أصل الطبيعة البشرية التي اعتبروها شريرة، والتي أدت بهم إلى حالة حرب الجميع ضد الجميع، ولقد خالفهم روسو في ذلك حين تصور أن حالة الطبيعة الأولى كانت حالة رفاهية، وأكد على أن مصير الجماعة البشرية إلى الصراع استنادًا إلى تجدد الحاجات والمطالب البشرية وتغيرها وتنوعها، في الوقت الذي تتجه فيه الموارد المتاحة للبشر نحو مزيد من الندرة (إسلام، ٢٠٠٢م، ٢) .

وتؤكد نظرية الصراع على ضرورة الصراع الاجتماعي وأنه ضرورة بشرية بحيث لو خلت منه لنقص عنصرٌ مهم في كيانها، يقول روبرت لامارتن (R. La Martin) إن الصراع الاجتماعي ضرورة لابد منه للكائنات الحية ومن الصعوبة أن نتصور استمرارية المجتمع بدون صراع لأنه حقيقة الوجود البشري ووسيلة لفهم السلوك الاجتماعي وعصرنا هذا هو عصر صراع (الحسن، ٢٠٠٥م، ١٢٧-١٤١).

ويؤيد ذلك كلٌ من داروين (Darwin)،وهكسلي (Huxiy)،وإنكلز (Inkles) الذي يرى بأن العملية الاجتماعية هي (الصراع اللامحدود) بين فئات من المجتمع .

على أن النموذج التصوري للنظرية الصراع لا ينظر إلى المجتمع في حالة التوازن بل يتصوره في ضوء المصادر الآتية :

١. التصور الجدلي ينظر للمجتمع في حالة صراع ولا يقر حالة استقرار المجتمع، ويرى أن المجتمع في حركة دائمة من التغير.

٢. الصراع والتغير عنوانان لصيقان بطبيعة المجتمعات فطالما كانت هناك حياة اجتماعية، طالما وجد فيها من الصراعات ما يسود جماعاتها وعناصر ثقافتها،

والتغير قائم في كل زمان ومكان وهو لصيق بطبيعة المجتمع وهو الذي يكشف عن هذه الطبيعة ويظهرها إلى الوجود.

٣. التغير في ظل نظرية الصراع تغير جدلي بمعنى أنه يسير في حركة إلى دائمة التموج من حركة إلى نقيضها (فالاتجاه المحافظ يؤدي إلى الاتجاه الثوري وهذا يؤدي إلى الاتجاه المحافظ مرة أخرى، والسلام يؤدي إلى الحرب، وهذه تؤدي إلى بدورها إلى السلام فالحركة تؤدي إلى نقيضها)، ويظل الصراع بين الحركة ونقيضها مستمراً حتى يحدث التآلف بين كليهما، وهذا التآلف يمكن أن يصبح بدوره خطوة أولى في حركة جدلية ثلاثية، وهنا يسير الثلاثي الجدلي للتغير في مستوى أعلى من المستوى الأول.

٤. منشأ التغير الجدلي في المجتمع مرده إلى تلك العوامل القائمة في نطاق البناء الاجتماعي على أنه إطار ثابت (استاتيكي) للتغير، بل على أن هذا البناء نفسه هو مصدر الأشكال الخاصة للتغير الاجتماعي، وهذا التغير وليد الاجتماعي فقد تكون هذه العوامل قيماً أو أيدلوجيات أو أدواراً أو نظماً أو جماعات وبهذا يصبح مصدر التغير الاجتماعي تلك العمليات الجدلية التي تعني تتابع البناءات الاجتماعية في ضوء مفهومات الفكرة ونقيضها والتآلف بينها (السيف، ١٩٩٧م، ١٠) .

٥. في ضوء ما ذكر سابقاً حول نظرية الصراع يتضح أن الصراع في المجتمع حتمي الحدوث وذلك نتيجةً للتغير الاجتماعي، وأن الصراع القيمي ما هو إلا نوع من أنواع الصراع الذي يشهده المجتمع، لأن عملية التغير تتضمن تحولاً من شيء أو وضع إلى وضع آخر ــ من منظومة قيم إلى منظومة أخرى ــ وربما نتج عن عملية التحول تلك تنافراً أو صراعاً بين الوضع أو الشيء القديم والجديد.

وتفترض نظرية الصراع في تفسير حدوث الصراع القيمي وجود نسق من القيم المشتركة بين أفراد المجتمع وهناك أيضا انساق لقيم مختلفة تخص كل فئة من فئات المجتمع فهناك إذاً قيم عامة وقيم خاصة في كل مجتمع فالقيم التي ترتبط بالتعليم عند الآباء قد تختلف عن القيم التي ترتبط بالتعليم عند الأبناء وبشكل عام يوجد في كل مجتمع أنواع مختلفة من القيم أحدها مشتركة بين جميع أبناء المجتمع، والآخر نوعي خاص قد يكون مبعثاً للصراع بين القيم العامة والخاصة لذلك تزيد احتمالات حدوث المشاكل الاجتماعية .

ويؤكد ذلك كارل منهايم حيث يعتقد بان الصراع بين الأجيال وبخاصة الصراع بين جيل الشباب وجيل الكبار يرجع إلى الاختلاف في الأفكار والقيم والميول والاتجاهات بين الجيلين السابقين لأسباب تتعلق بالفوارق العمرية؛ذلك أن جيل الشباب يؤمن بالسرعة والتغير لمواكبة روح العصر بينما لا يؤمن جيل الكبار بالتجديد ويحبذون المحافظة على الوضع السابق والتمسك بالماضي والتشبث بتفصيلاته وحيثياته، هذا فضلاً عن الفوارق الحادة في الدراسة والتحصيل العلمي، والفوارق الذهنية (**Marx,1997,203**) . **وتتكون نظرية داهرندوف من عدة أفكار ومقولات يمكن عرض أبرزها في النقاط التالية (حجازي،2005م،54):**

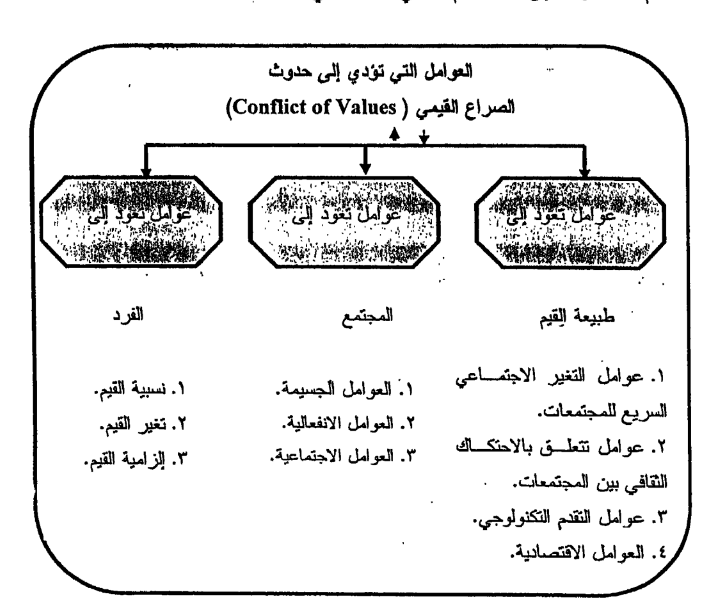
١. كل مجتمع يظل عرضة بصفة دائمة إلى عملية التغير .

٢. إن العديد من عناصر النسق الاجتماعي تساعد على تفكك المجتمع وإحداث التغير فيه.

٣. كل مجتمع له نظام اجتماعي قائم على سلطة القهر والتهديد التي يمارسها أفراد المجتمع ممن هم على قمة الهرم الاجتماعي.

٣. العوامل التي تؤدي إلي حدوث الصراع القيمي Conflict of Values:

لقد تحدث الكثير من المهتمين بالتربية عن الصراع القيمي بشكل عام وعن الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى حدوثه بشكل خاص وقبل الحديث عن تلك العوامل يمكن أن نقسم تلك العوامل إلى ثلاثة أقسام كما في الشكل التالي :



وتفصيل هذه العوامل على النحو التالي :

أ/ عوامل تعود إلى المجتمع :

١. التغير الاجتماعي السريع والمفاجئ في المجتمعات :

حيث يعيش المجتمع في فترة من الفترات شبه عزلة ويكون بسيطاً في تركيبه الاجتماعي وفي نظمه ومؤسساته وعلاقاته الاجتماعية، وتمثل الأسرة فيه إلى جانب القبيلة الوحدة الأساسية، ثم فجأة وبدون مقدمات يحدث تغير مفاجئ في ذلك المجتمع فيصاحب ذلك التغير انفتاح على المجتمعات الأخرى فينعكس أثر ذلك على مؤسساته ونظمه الاجتماعية كالأسرة والقبيلة، فيتمخض عن ذلك صراع بين جيلين ؛ الجيل الذي نشأ وشب وترعرع على قيم الآباء والأجداد وبين الجيل الذي نشأ بعد هبوب رياح التغير على المجتمع وانفتاحه على العالم الخارجي، وهذا ما حدث للمجتمعات الخليجية حيث كانت تلك المجتمعات حتى الحرب العالمية الثانية مجتمعات بسيطة التركيب والتنظيم تعيش شبه عزلة عن العالم الخارجي حتى اكتشاف النفط وتصديره بكميات تجارية، حيث أدى ذلك بدوره إلى وجود ثروات هائلة لدى حكومات وشعوب تلك المنطقة، فأعقبه توسع في أنشطة الدول ومشاريعها وإنشاء العديد من المؤسسات الاقتصادية والتربوية والإدارية وما صاحب ذلك من انفتاح على العالم الخارجي، كل ذلك أثر على قيم الأفراد حيث أن تلك المجتمعات لم تعد معزولة كما كانت في السابق فتغيرت كثير من قيم الأفراد وبالذات الشباب الذين هم أكثر تقبلاً لتلك القيم الوافدة، حيث أن لديهم القدرة الذهنية والاستعداد النفسي لتمثلها واستيعابها بخلاف جيل الكبار بما لديه من قيم وإرث اجتماعي ممتد في أعماق التاريخ، أدى كل ذلك إلى وجود صراع قيمي بين جيل الأبناء وجيل الآباء (البنيان، ١٤٠٨هـ، ٢٤٦).

ومن خلال ذلك تتضح العلاقة بين التغير الاجتماعي والصراع القيمي، حيث يتبين لنا مما سبق أن التغير الاجتماعي يعد من العامل القوية والمهمة في حدوث الصراع القيمي لدى الأفراد .

٢. الاحتكاك الثقافي بين المجتمعات:

و يطلق عليه البعض التبادل الثقافي، حيث تصعد إحدى الثقافات حتى تصبح في مصاف الثقافات السائدة حتى تصبح مصدراً للحضارة لدى المجتمعات الإنسانية، فتتأثر بها الثقافات الأخرى وتأخذ منها بعض الأنماط الفكرية والسلوكية والقيمية ويتشربها الأفراد – بالذات جيل الشباب بحكم المرحلة التي يمر بها وما يصاحبها من تغيرات – ويقتبسون كثيراً من قيمها وأنماطها السلوكية فيؤدي ذلك بدوره إلى حدوث صراع بين هذا الجيل والجيل الذي يسبقه فينشأ نتيجةً لذلك صراع قيمي بين الجيلين نتيجة لذلك الاحتكاك الثقافي .

٣. الثورة العلمية والتكنولوجية:

حيث أدت الثورة العلمية والتكنولوجية التي شهدتها المجتمعات الإنسانية إلى إعادة تشكيل الكثير من المعارف والمفاهيم والقيم ن الأمر الذي أدى بدوره إلى تذبذب وعدم استقرار في القيم الموروثة والمكتسبة على حد سواء وبالتالي نشوء صراع بين تلك القيم (زاهر ،١٩٨٤م، ٧-٨) .

وقد أدى التطور التكنولوجي الكبير في مجال الاتصالات إلى زيادة الاحتكاك والتفاعل والتأثير في مجال القيم بين الثقافات المختلفة مما فاقم بدوره من حجم مشكلة صراع القيم .

٤. العوامل الاقتصادية:

حيث تؤكد العديد من الدراسات على الدور الذي تلعبه العوامل الاقتصادية في عملية التغير الاجتماعي وما ينجم عن ذلك من تحول قيم المجتمع سواء في شتى النواحي وهذه التحولات تشكل تحديا للقيم التقليدية السائدة والتي ظل يتعامل معها المجتمع وكأنها مسلمات لا يمكن المساس بها، إلا أن الاحتكاك بالخارج بفعل العوامل الاقتصادية أوجد قيماً جديدة على المجتمع حتى أصبح المجتمع أمام تحدي المحافظة والتحديث وهنا ظهر التناقض بين القيم والصراع (المطوع، ١٩٩٣ م، ٣٢٧) .

ب / عوامل تعود إلى الفرد نفسه :

خلق الله تبارك وتعالى الإنسان وقد ركب فيه من القوى المختلفة والأخلاق المتباينة والسلوكيات المتنوعة كل هذه تشكل في نهاية المطاف شخصية الفرد وإذا لم يحدث طارئ معين فان كل تلك السمات تكون في نظام متكامل خال من الصراعات النفسية العنيفة كالصراع بين غرائز الإنسان وضميره وبين نزواته واحترامه لنفسه بل وبين قيمه الخاصة .

إلا أنه قد يحدث نوع من التعارض بين القيم فينشأ ما يسمى بالصراع القيمي لدى الأفراد وذلك نتيجة لعدد من العوامل من أبرزها ما يلي (أبو العينين، ١٩٨٨م، ٨٩).

١. العوامل الجسمية:

حيث يعتبر جسم الإنسان من المكونات الرئيسة في تكوين شخصيته، ولذلك كانت التغيرات التي تطرأ على ذلك الجسم لها أثرها البالغ على شخصيته وهي ليست مهمة في ذاتها بقدر ما هي مهمة من حيث تأثيرها غير المباشر على شخصية الشاب وقدراته

وسلوكه، وقد أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال والتي تثبت أن للتغيرات الجسمية أثر كبير على شخصيات المراهقين وأنها ربما أدت إلى حدوث بعض المشكلات لدى الأفراد (حسن، ١٩٨٨م، ٨٦).

٢. العوامل الانفعالية :

ويمكن أن تعرف الانفعالات بأنها "الحالات الوجدانية المركبة التي تكون مصحوبة باضطرابات عضوية بارزة تشمل جميع أجهزة الجسم العضلي منها والدموي والنفسي والغدي " (حسن، ١٩٨٨م، ٨٧) .

وتصل تلك الحالات الوجدانية ذروتها واندفاعها خلال فترة المراهقة حيث يزداد شعور المراهق في هذه الفترة بالاستقلال والتحرر من عادات المجتمع وتقاليده وقيمه وأحكامه كما يزداد شعوره بذاته، وتبرز لديه مشاعر الغضب والثورة والتمرد نحو مصادر السلطة في الأسرة والمدرسة والمجتمع خاصة تلك التي تحول بينه وبين تطلعه إلى التحرر والاستقلال، ولذلك فهو في كثير من الأحيان يشعر بأن الآخرين لا يفهمونه وأن الضغوط الاجتماعية عليه وعادات المجتمع وتقاليده تشكل مصدر ضغط عليه ولا يمكنه من تحقيق الاستقلال المنشود (زهران، ١٩٨٦م، ٣٤٨) .

ولذلك تشير كثير من الدراسات التي أجريت في هذا المجال بان الشباب الذين هم في سن المراهقة تسيطر عليهم روح التشاؤم ويظهر عليهم عدم التوافق مع قيم المجتمع الذي يعيشون فيه (حسن، ١٩٨٨م، ٨٧) .

ومن هذا المنطلق نجد أن لهذه العوامل الانفعالية الأثر الكبير في إحداث " الصراع القيمي" لدى الأفراد، وبين الأجيال المختلفة من جهة أخرى، حيث يعمد المراهق تحت

سيطرة تلك الانفعالات إلى الثورة على قيم جيل الكبار فينشأ تبعا لذلك صراع قيمي بين الجيلين .

٣. عوامل تنتج عن تفاعل الفرد مع المجتمع:

حيث تؤدي هذه العوامل مثل عدم التوافق مع المجتمع وانتقال الفرد من مرحلة إلى مرحلة أخرى كانتقاله من مرحلة الدراسة إلى مرحلة العمل والإنتاج والنضج الاجتماعي وانتقاله من حياة العزوبية إلى الزواج وتحمل المسؤولية ذلك الانتقال قد يؤدي بالفرد إلى التنازل عن قيم معينة كان يعتنقها ويؤمن بها إلى قيم جديدة تتناسب مع الدور الاجتماعي الذي أصبح يؤديه فينتج عن ذلك صراع قيمي بين القيم السابقة والقيم الجديدة كالصراع بين الذاتية والجماعية (حسن، ١٩٨٨ م، ٩١) .

ج / عوامل تتعلق بطبيعة القيم :

وهذه العوامل تعود في أساسها إلى الخصائص والسمات التي تتسم بها القيم، فقد ذكر أن من خصائص القيم النسبية والتغير، حيث يؤدي ذلك إلى تغير القيم من وقت لآخر ومن مكان لآخر فينشأ عن ذلك اختلاف وتباين في القيم يؤدي بدوره إلى حدوث صراع بينها فينشا الصراع القيمي .

وكذلك الحال بالنسبة لسمة إلزامية القيم وانقسامها إلى قيم إلزامية وقيم غير إلزامية أو قيم تفضيلية كما يسميها البعض، حيث يقوم بعض أفراد المجتمع بالتمسك ببعض القيم اعتقاداً منهم بوجوب التمسك بها بينما ينظر إليها البعض الآخر بأنها من القيم التفضيلية الاختيارية فلا يلتزمون بها مما ينتج عنه تباين في القيم بين أفراد المجتمع وربما وقع صراع بين الفريقين في المجال القيمي .

٤. المجالات التي تبرز من خلالها مظاهر الصراع القيمي:

للصراع القيمي الذي يعاني منه بعض الأفراد العديد من الأعراض والمظاهر ويمكن أن تتضح تلك المظاهر من خلال المجالات التالية :

١. المجال الديني:

لما كانت القيم في أساسها متقابلة بين طرفين قد يتباعد أحدهما عن الآخر تباعدا شديدا يبلغ حد التضاد كالخير والشر والإسراف والتقتير وما إلى ذلك،كان لابد من وقوع صراع بينها بل إن الصراع بين الأفراد وبين الأجيال المختلفة، إنما هو في حقيقية الأمر صراع حول قيم دينية يعتقد بها جيل أو فرد ويعتقد جيل آخر بقيم تضادها (الأهواني، ١٣٨٢هـ، ١٦) .

وهذا الصراع قد يطول ويمتد إلى فترات طويلة جداً ويكون السبب الرئيس المحرك له هو إغراء القيم الجديدة التي أصبحت تنافس القيم السابقة .

وإذا ما انتقلنا إلى الحديث عن العقيدة الإسلامية بشكل خاص وجدناها تغرس في النفوس مبادئ الفضيلة والقيم الرفيعة وتبني في النفوس جداراً من الخير يدفع عن الأفراد سيلاً عارماً من القيم المستوردة التي يكون ضررها واضحاً، لكن بعض الأفراد نتيجة الإغراء الذي تشكله القيم الغربية الوافدة تركوا بعض القيم التي تضمنتها العقيدة الإسلامية مما أدى إلى هوة وصراع بين تلك القيم المثالية التي جاء بها الإسلام وبين القيم المستوردة حتى أصبحت القيم الإسلامية عند كثير من الناس قولاً لا عملاً وأفكار ومبادئ لا تتبعها أنماط سلوكية أو ممارسات واقعية مما أدى إلى التدهور والصراع بين الفئتين (ثابت، ١٩٨٥م، ٣٥٨) .

ولذلك فمشكلة الصراع القيمي لدى بعض المسلمين كما يقررها أبو العينين أنها تكمن في الانحراف عن قيم الإسلام الخالدة المتمثلة في القرآن والسنة وليس في تلك القيم الخالدة المستمدة من هذين المصدرين (أبو العينين، ١٩٨٨م، ٩١) .

والتدين استعداد فطري لدى الأفراد وشعور بالحاجة إلى الخالق سبحانه وتعالى، وإذا كان الإيمان فطري فإن الفرد يؤمن في طفولته بالشعائر الدينية المختلفة غير أنه في مرحلة المراهقة يتخفف بشكل كبير من تلك الفطرة التي نشأ عليها، بل ويتجه بعقله نحو تلك القيم التي آمن بها ويقم بمناقشتها والكشف عن أسرارها ونتيجةً لذلك يتولد ليه صراع قيمي ؛ فهو يميل إلى التحرر الفكري ليعالج به كثيراً من الموضوعات النظرية العقلية المجردة ومبادئ وقيم الدين الذي يعتنقه على الرغم أنها في كثير منها تتطلب التسليم وعم المناقشة وتزداد حدة الصراع القيمي بحسب ازدياد ميله إلى التحرر الفكري .

٢. المجال الاجتماعي:

وتتضح تلك المظاهر نتيجة التفاعل بين الفرد مع أشخاص معينين وجماعات معينة على مستوى الأسرة أو على مستوى المجتمع الخارجي على مختلف أبعاده .

ففي الأسرة التي تمارس دور التنشئة الاجتماعية نجد أن تلك التنشئة الاجتماعية تتأثر بالمناخ السائد في المنزل من حيث السيطرة والتسلط أو الحماية الزائدة لذلك الطفل أو الإهمال من جهة أخرى، فكل تلك الأنماط تلقي بظلالها وتسهم في إيجاد الصراع القيمي لدى المتربي، مما يؤدي إلى تباعد بين أفراد الأسرة الواحدة ذهنياً وجسمياً، وبدأ التفاهم بين الآباء والأبناء يأخذ شكل التمرد المعلن فتباعد الشقة بين الأب وأبنائه والأم وبناتها ولم يعد كل منهم يفهم الآخر، إذ أصبح كل منهم يعيش في غربة (البنيان، ١٤٠٨هـ، ٢٤٦) .

كذلك الحال بالنسبة للمجتمع الخارجي فأن مظاهر الصراع القيمي تتجلى في النقاط التالية:

أ / صراع بين القيم المادّية الفردية والقيم الجماعية .

ب / حدث تغير كبير وصراع في القيم الاجتماعية الخاصة بمكانة امـرأة ودورهـا فـي المجتمع .

ج / بروز الاتجاه الاجتماعي نحو الحاضر والمستقبل أكثر من الاتجاه نحـو الماضـي ، وحدوث صراع بين الاتجاهين (ثابت، ١٩٨٥م، ٣٥٥) .

د / صراع بين القيم التي تمجد الحرية والقيم التي تحد منها (مليكة، ١٩٧٩م، ١٥٥).

٢ . المجال الجسمي و الفسيولوجي:

وهو من المجالات المهمة التي تتضح من خلالها أعراض ومظاهر الصراع القيمي لدى الأفراد بالذات من هم في سن الشباب ومرحلة المراهقة، حيث أن التغيرات الجسـمية التي يمر بها الفرد تنعكس آثارها على النواحي النفسية والانفعالية، ولعل من أبـرز تلـك التغيرات ؛ التغيرات الجنسية أو الدافع الجنسي كما يطلق عليه البعض، والذي هم من أهم الدوافع الفسيولوجية التي تؤثر في سلوك الإنسان ؛ ذلك أن الطاقة الجنسية عند الإنسـان طلقة ضخمة عنيفة، قادرة على تحريك كل ملكات الإنسان في الخيال والابتكار وإذا ما تم كبتها فإنها لا تضيع أو تفقد وإنما تنحرف عن مسارها الطبيعي إلى مسار آخر مختلـف (حسن، ١٩٨٨م، ١٣٨) .

وعند محاولة الإنسان إشباع تلك الغريزة وذلك الدافع بشتى الطرق فإنه يصدم مـع القيم السائدة في المجتمع ، فينشأ جراء ذلك صراع داخل الفرد بين الرغبة الجامحـة فـي

إشباع ذلك الدافع وبين التعاليم الدينية والقيم والمبادئ السائدة في المجتمع التي يؤمن بها جميع أفراده.

٤ . المجال الانفعالي:

من ضمن الأسباب التي تجعل المجال الانفعالي من المجالات التي تتضح فيها مظاهر الصراع القيمي لدى الأفراد الذين هم في سن المراهقة هو كون هذه المرحلة من المراحل التي تظلُ فيها الانفعالات قوية يلونها الحماس (زهران، ١٩٨٦م، ٣٤٧) .

و تزداد الحساسية الانفعالية حيث لا يستطيع المراهق غالباً التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية حتى يتعرض بعض المراهقين لحالات من الاكتئاب والحزن والآلام النفسية نتيجة ما يلاقونه من إحباط وما يعانونه من صراع بين الدوافع وبين قيم المجتمع وتقاليده ومعاييره كل ذلك ناتج عن التردد الانفعالي الذي يعاني منه المراهق (زهران، ١٩٨٦م ، ٣٤٨).

ثالثاً دور وسائط التربية في علاج الصراع القيمي :

علاج الصراع القيمي Conflict of Values:

قبل الحديث عن وسائط التربية التي يمكن أن تسهم في علاج الصراع القيمي فلا بد من التنبيه على بعض النقاط المتعلقة بالقيم والصراع القيمي على النحو الآتي :

- أن القيم مكتسبة وليست فطرية ولذلك فهي قابلة للتعديل والتقويم .
- إن القيم متغير نسبياً وليست ثابتة لا يمكن أن تتغير بأي حال من الأحوال .

- إذا تم معرفة العوامل التي تسهم في حدوث الصراع القيمي لدى الفرد أو بين الأجيال المختلفة فإنه يمكن في هذه الحالة علاج الصراع القيمي من خلال التخفيف من حدة تلك العوامل والتعامل السليم معها .
- إن الصراع القيمي ربما يكون حدوثه نتيجة عوامل طارئة ومؤقتة يزول بزوالها .
- العوامل التي تسبب الصراع القيمي – والتي جرى الحديث عنها في الفصل الثاني– يمكن أن يختلف أثرها من شخص إلى آخر ومن جيل إلى آخر .
- إن جميع وسائط التربية التي سيتم الحديث عنها يمكن أن تسهم في علاج الصراع القيمي من خلال وضع برامج مدروسة بعناية للتربية الأخلاقية للأفراد .

وسائط التربية التي يمكن أن تسهم في علاج الصراع القيمي:

هناك العديد من وسائط التربية التي يمكن أن تسهم في علاج الصراع القيمي وهذه والوسائط تختلف في تأثيرها من شخص إلى آخر ومن موقف إلى آخر ومن، وتكتسب هذه الوسائط أهميتها من كونها هي التي تكسب الفرد القيم وبذلك يمكن أن يكون لها أثر ملموس في علاج مشكلة الصراع القيمي ومن أبرز تلك الوسائط: .

أ / المدرسة :

التعليم من أفضل الوسائل لتكوين جيل سليم خالٍ من كل أنواع الصراع ، جيل لا يفتقد الأصالة، وفي نفس الوقت لا يتخلف فكرياً وعملياً عن التحديث ومتطلباته، لكن إذا جعلنا هناك نوعين من التعليم الذي تقدمه المدرسة **أحدهما** تقليدي يقتصر على تدريس العلوم الإسلامية الكلاسيكية ولا يبدي أي اهتمام كبير بفروع المعرفة الحديثة التي ظهرت في الغرب، وثانيها نظام التعليم المستورد من الغرب الذي يركز بشكل كبير على

المعارف الغربية الحديثة، فإن ذلك حتماً سيذكي الصراع بين القيم الأصيلة والقيم الوافدة، إذ أن كل واحد منها سيدعي أنه صاحب الحق في التطوير والقيادة، وفي تزكية قيمه عن غيرها، ولذلك حتى نتجنب هذا الصراع فلا بد من الربط بين كلا النوعين من التعليم الذي تقدمهما المدرسة وإيجاد نوع من التكامل والتوافق بينهما (أبو العينين، ١٩٨٨م،١٩٣) .

ومن جهة أخرى فإن المدرسة يمكن أن يكون لها دورها الريادي في مجال تجنيب الفرد أو المتعلم الأخطار التي يمكن أن تنجم عن التغيرات الجسمية والانفعالية بالنسبة له، وأن تقوم بتزويده بالآليات التي يتعامل مع تلك التغيرات بشكل سليم، مما يجنبه كثيراً من الصراعات في المستقبل (زاهر، ١٩٨٤م، ٧١) .

وهناك جملة من الخصائص التي تتسم بها المدرسة والتي تزيد من أهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به في هذا المجال ومن أبرز تلك الخصائص:

١. تتسم المدرسة كوسيط تربوي عن باقي وسائط التربية الأخرى بان لها أهداف محددة وواضحة.
٢. عمل المدرسة يقوم على التخطيط المبني على أبحاث علمية .
٣. يسود المدرسة تنظيم خاص محدد المعالم يوضح طريقة التفاعل الاجتماعي فيها.
٤. للمدرسة ثقافة خاصة بها تتكون من القيم والأنماط السلوكية التي ترتكز حول المدرسة وتستخدم في تحقيق التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع المدرسي.

كما أن دور المدرسة يمكن أن يبرز من خلال مناقشة بعض القيم الخاطئة التي تتكون لدى المتعلم بصور منطقية علمية وأن يتم عقد مقارنة بينها وبين القيم الصحيحة.

ويؤكد بعض الباحثين على ضرورة التعاطي المباشر ما بين المدرسة والمجتمع المحلي (المدرسة المجتمعية) وان ذلك قد يسهم بشكل كبير في مجال الاختلاف والصراع في مجال القيم من خلال إذابة ذلك الاختلاف وتقليص الهوة (الخطيب و رداح الخطيب،٢٠٠٦م، ٢٨).

ب/ الأسرة:

لقد وجدت الأسرة مع وجود المجتمعات الإنسانية، بل إن المجتمعات الإنسانية قد وجدت بوجودها، وتستمد استمرارها من استمرار الأسرة، ففي مراحل التطور الاجتماعي للمجتمعات، يلاحظ تطور المجتمع نفسه مع وظائف الأسرة نفسها.

والأسرة تعد من أكبر المصادر التي يكتسب الفرد منها مجموعة كبيرة من قيمه، وحتى لو أراد الفرد في مرحلة المراهقة الخروج عن القيم التي اكتسبها من الوالدين من باب إظهار الاستقلالية إلا أنه في نهاية المطاف هناك نسبة كبيرة من الأفراد كما تشير إلى ذلك الدراسات يعودون لامتثال قيم الوالدين (سباهي،١٤٢٧هـ،٣٠).

والأسرة بنمط التنشئة الذي يختاره الأبوان يمكن أن تجنب الفرد كثيراً من الصراعات خصوصاً في المجال القيمي، فنمط الحماية الزائدة أو التسلط أو التدليل ربما يجعل الابن يعاني من الاضطراب أو الضعف في الشخصية بحيث لا يستطيع أن يتكيف بشكل سليم مع بيئته مما قد يؤدي إلى حدوث العديد من الصراعات القيمية (حسن، ١٩٨٨م، ١٣١) .

كما أن قدرة الأبوين على تفهم الأبناء والمشكلات التي يعانون منها، وطبيعة العصر الذي يعيشون، وحرص الآباء على الاقتراب من أبنائهم ومعرفة المراحل العمرية التي

يمرون بها ومعرفة خصائص كل مرحلة، كل ذلك قد يؤدي إلى تقارب بين الجيلين وعدم حدوث صراع بينهما (البنيان، ١٤٠٨م، ٢٤٧) .

وهناك مجموعة من العوامل المؤثرة في قيام الأسرة بالدور التربوي المنوط بها بشكل عام وفي مجال تشريب الفرد القيم بشكل خاص ومن أبرز تلك العوامل:

١. الصلة بين الوالدين.
٢. العلاقة بين الأخوة.
٣. مركز الطفل في الأسرة ونوعه.
٤. المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة.

وبشكل عام يمكن القول بأن الحرص على التربية الإسلامية الفاضلة للأبناء من قبل الوالدين يمكن أن يكون له أثره الكبير في الحد والتخفيف من مشكلة الصراع القيمي .

ج / المؤسسات الإعلامية :

يعيش العالم اليوم ثورة الاتصالات الحديثة التي تضع الإنسان اليوم أمام مشكلته الحقيقية في هذا العصر، وهي التناقض بين تقدمه المادي والمعنوي، فمن ناحية التقدم المادي فقد وصل الإنسان إلى آفاق بعيدة بينما هو من ناحية الشق الثاني قد رجع إلى الوراء (غانم، ١٩٩٧م، ٨٥) .

وقد ازدادت الدعوات التي تنادي بأهمية وسائل الإعلام ودورها التربوي حتى وصل الأمر بالمناداة بسقوط المدرسة وإحلال وسائل الإعلام المتعددة بديلاً عنها لتمارس الدور التربوي في المجتمع، لذا فقد غدت وسائل الإعلام مصدراً مهماً من مصادر التأثير والتنشئة الاجتماعية، وذلك بفعل قدرتها على تقديم خبرات متنوعة وثرية وجذابة للصغار

والكبار معاً، ولو توقفنا عند التلفزيون باعتباره من أكثر تلك الوسائل أهمية والذي يطلق عليه (فولر) "الأب الثالث " لعظم شأنه في تربية الأولاد لوجدنا أنه يمكن أن يسهم في حل مشكلات الأفراد التي تدور حول الصراع القيمي، وبما أن وسائل الإعلام تملك كل تلك الأهمية كان لزاماً أن تقوم بدور كبير في مجال علاج والحد من حدوث الصراع القيمي سواءً على المستوى الفردي أو على مستوى الأجيال المختلفة وذلك من خلال النقاط التالية:

- محاولة تقليص الهوة الثقافية بين جيل الأبناء وجيل الآباء .
- محاولة تخفيف الآثار السلبية والمشكلات الناجمة عن التغيرات الاجتماعية .
- غرس القيم المرغوبة لدى أفراد المجتمع .
- السعي إلى عرض المواد الإعلامية التي تتناسب وع سن الشباب وما يمرون به من تغيرات جسمية وانفعالية (حسن، ١٩٨٨م، ١٤١) .
- على القائمين على المؤسسات الإعلامية أن يكون لديهم وعي بديناميكية الثقافة وحركتها المستمرة السريعة حتى يتسنى لهم التعامل الأمثل مع ذلك.

ويشير أحد الباحثين إلى أهمية دور وسائل الإعلام في مجال معالجة صراع القيم بقوله:

إن المسؤولية تقع على عاتق وسائل الإعلام بأشكالها المختلفة مسموعة ومقروءة ومرئية فلا بد أولا أن تبعث الطمأنينة في النفس القلقة وأن تبرز القيم التربوية بصورتها الناصعة الإيجابية بعيدة عن الشوائب التي علقت بها . ثانياً: أن تغرسها سلوكاً حياً تحصن بها أبناءنا كي تكون واقية لهم من كل الجائحات الوافدة التي تصيبهم بمقتل مدمر في هويتهم وأصالتهم (مرسي، ١٩٩٦م، ١٧٣ -١٧٩) .

د / المؤسسات الدينية :

تحتل المؤسسات الدينية وعلى رأسها المسجد مكانة كبير في المجتمع الإسلامي وفي نفوس الأفراد حتى أصبح من أعظم المؤثرات في نفوسهم، فعن طريقه يمكن أن يغرس الإيمان والقيم المثلى التي جاء بها الإسلام، ولذلك تستطيع تلك المؤسسات الدينية أن تجنب الفرد الصراع القيمي عن طريق تثبيت وغرس القيم الصحيحة وتبين للفرد الموقف السليم عند حدوث التعارض بين القيم المختلفة (مرسي، ١٩٦٦م، ١٧٤) .

وقد أدى المسجد على مر العصور الإسلامية أدواراً كبيرة للمجتمع المسلم في مجالات متعددة وكان من بين تلك المجالات المجال الاجتماعي وما يتضمنه من غرس القيم الإسلامية النبيلة .

وإذا ما انتقلنا إلى الحديث عن العقيدة الإسلامية بشكل خاص وجدناها تغرس في النفوس مبادئ الفضيلة والقيم الرفيعة وتبني في النفوس جداراً من الخير يدفع عن الأفراد سيلاً عارماً من القيم المستوردة التي يكون ضررها واضحاً، لكن بعض الأفراد نتيجة الإغراء الذي تشكله القيم الغربية الوافدة تركوا بعض القيم التي تضمنتها العقيدة الإسلامية مما أدى إلى هوة وصراع بين تلك القيم المثلى التي جاء بها الإسلام وبين القيم المستوردة، حتى أصبحت القيم الإسلامية عند كثير من الناس قولاً لا عملاً وأفكار ومبادئ لا تتبعها أنماط سلوكية أو ممارسات واقعية مما أدى إلى التدهور والصراع بين الفئتين (ثابت، ١٩٨٥م، ٣٥٨) .

نتائج البحث :

من خلال العرض السابق لموضوع الصراع القيمي يمكن أن نستنتج عدداً من النتائج سواء. المتعلقة بمفهوم الصراع القيمي أو المجالات التي تبرز من خلالها مظاهر الصراع القيمي أو الكيفية التي يمكن التعامل بها مع هذه المشكلة من خلال وسائط التربية المتعددة، ويمكن عرض تلك النتائج كما يلي :

١. الصراع ضرورة اجتماعية وسنة إلهية، وقد أكد ذلك عدد من الباحثين حتى قال روبرت لامارتن:

" إن الصراع الاجتماعي لابد منه للكائنات البشرية ومن الصعوبة أن نتصور استمرارية المجتمع بدون صراع لأنه حقيقة الوجود البشري، وعصرنا هذا عصر الصراع "(حسن، ١٩٨٨م، ٨٣) .

كما قدّم لنا إنكلز في كتابه (مقدمة في علم الاجتماع) نظرية التوازن وهدف هذه النظرية إعادة التوازن للمجتمع إذا اختل بسبب الصراع على الرغم من قوله بحتمية الصراع ووافقه على ذلك بارسونز.

٢. يمكن تقسيم الصراع القيمي – بناءً على ما تقدم – إلى قسمين أولهما : صراع في مجال القيم بين الأجيال المختلفة مثل الصراع بين قيمة الحرية لدى جيل الشباب والانضباط لدى جيل الكبار، وثانيهما : صراع في مجال القيم لدى الفرد الواحد نتيجة عدد من العوامل مثل الصراع داخل الفرد بين القيم المتعلقة بالذات والقيم المتعلقة بمصلحة الجماعة .

٣. إن دور المربين من خلال وسائط التربية المختلفة يكمن في التخفيف من حدة الصراع القيمي وليس في القضاء عليه، لما ذكر سابقاً من أنه ضرورة اجتماعية لا يمكن القضاء عليها .

٤. كلما زاد اقتراب المدرسة من المجتمع المحلي المحيط بها زادت قدرتها على الإسهام في معالجة مشكلة الصراع القيمي.

٥. تعد الأسرة بشكل عام والوالدان بشكل خاص مصدراً مهماً يكتسب الفرد منه مجموعة كبيرة من قيمه من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية.

٦. الأهمية الكبرى التي تحتلها المؤسسات الإعلامية في التعامل مع الصراع القيمي بالذات في مجال التقريب بين الأجيال المختلفة وتضييق الهوة بينها، وذلك من خلال البرامج الهادفة والمدروسة.

٧. إن المعرفة بالعوامل التي تؤدي إلى حدوث الصراع القيمي تؤدي إلى التعامل مع تلك العوامل بشكل يؤدي إلى التخفيف من حدة الصراع القيمي على مستوى الفرد أو على مستوى المجتمع.

التوصيات:

١. ضرورة تثقيف الأسر من حيث التعامل مع انعكاسات التغير الاجتماعي على الأبناء حتى نجنبهم الكثير من السلبيات الناجمة عن تلك التغيرات.

٢. يجب أن تكون المدرسة كوسيط تربوي قريبة من المجتمع ومتفاعله مع مشكلاته حتى تسهم بدور فاعل في التعامل مع مشكلة الصراع القيمي.

٣. من الأهمية بمكان أن تسهم وسائل الإعلام بأنواعها المختلفة في التقريب بين الأجيال والتخفيف من حدة التباين وذلك من خلال مجموعة من البرامج الاجتماعية الحوارية الهادفة.

٤. الاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين الناجحة في مجال التعامل مع شريحة الشباب.

٥. القيام بمجموعة من الدراسات الميدانية المتعلقة بمنظومة القيم بشكل عام وحول الصراع القيمي بشكل خاص في المجتمع .

المراجع

المراجع العربية:

١. أبو حطب ؛ فؤاد (١٩٧٩م) العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه، قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، مجلد ٣، الهيئة المصرية للكتاب .

٢. أبو العينين ؛ علي خليل (١٩٨٨م) القيم الإسلامية التربية، ط١، الحلبي، المدينة.

٣. الأسمر ؛ أحمد رجب (١٩٩٧م) فلسفة التربية في الإسلام، ط١، دار الفرقان،عمان .

٤. الأسمر ؛ احمد رجب (١٩٩٧م) فلسفة التربية في الإسلام، ط ١ ، دار الفرقان، عمان.

٥. الأهواني ؛ أحمد فؤاد (١٣٨٢ هـ) القيم الروحية في الإسلام، دراسات في الإسلام، العدد ٢١.

٦. البداينة؛ذياب و القطامين ؛ أحمد (١٤٢٧هـ) القيم الاجتماعية السائدة لدى جيلين في المجتمع الأردني، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

٧. البنيان ؛ عبد الله (١٤٠٨هـ) أثر التقدم التكنولوجي على الحياة الأسرية في المجتمع العربي السعودي، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض .

٨. ثابت ؛ ناصر (١٩٨٥م) التحدي الاجتماعي، وثائق ندوة التحديات الحضارية والغزو الثقافي لدول الخليج، مسقط .

٩. جبريل ؛ فاروق السعيد (١٩٨٧م) صراع القيم بين الأبناء والأباء وعلاقته بـاغتراب الأبناء، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الثامن، الجزء الثالث، .

١٠. حجازي؛ أكرم (٢٠٠٥م) الموجز في النظريات الاجتماعية التقليديـة والمعاصـرة، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد: العشرون .

١١. حسان، حسان محمد (١٩٩٢ م) مفاهيم أساسية في فلسفة التربية، بدون، القاهرة .

١٢. حسن ؛ السيد الشحات (١٩٨٨م)،الصراع القيمـي لـدى الشـباب، ط١، دار الفكـر العربي، القاهرة .

١٣. الحسن؛ إحسان محمد (٢٠٠٥م)النظريات الاجتماعية المتقدمة، ط١،دار وائل للنشر،عمان.

١٤. حسين سباهي (١٤٢٧هـ) القيم معناها وتأثيرها واختلافها من منظور علم النفس، الخفجي ، العدد: الثامن، السنة السادسة والثلاثون، الرياض.

١٥. الخشاب، مصطفى (١٩٧٧م) دراسة المجتمع، مكتبة الإنجلوالمصرية، القاهرة.

١٦. الطيب؛ أحمد و الخطيب ؛رداح (٢٠٠٦م) المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل،عالم الكتب الحديث،عمان.

١٧. دكاك ؛ أمل (١٩٩٤م) وسائل الاتصال الجماهيري والتنشئة العلمية للطفل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .

١٨. الرشدان ؛ عبد الله و الجعنيني ؛ نعيم (١٩٩٧م) المدخل إلى التربية التعليم، ط١، دار الشروق، عمان .

١٩. زاهر، ضياء (١٩٨٤م) **القيم في العملية التربوية**، بدون، مؤسسة الخليج العربي .

٢٠. زهران ؛ حامد عبد السلام (١٩٨٦ م) **علم نفس النمو**، ط ٨، عالم الكتب، القاهرة.

٢١. سرحان ؛ الدمرداش (١٩٩٨م) **المناهج المعاصرة**، ط٦ ، مكتبة الفلاح، الكويت .

٢٢. سلطان ؛ عماد الدين وآخرون(١٩٧٩م) الصراع القيمي بين الآباء والأبناء وعلاقته والتوافق النفسي، **قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي**، مجلد ٣، الهيئة المصرية للكتاب.

٢٣. السيف، محمد (١٩٩٧ م) **المدخل إلى دراسة المجتمع السعودي**، الرياض، دار الخريجي .

٢٤. صمويلسون، وليم ج . (١٩٩٨م) **مقدمة في فلسفة التربية**، ترجمة الكيلاني، ماجد ، دار الفرقان، عمان .

٢٥. عبد الله الأزدي (١٤٢٠هـ) **فصول من الأخلاق الإسلامية**، دار الأندلس الخضراء، جدة .

٢٦. غانم ؛ محمود محمد (١٩٩٧ م) **طرق التربية التعليم**، ط١، دار الأندلس، حائل.

٢٧. قمبر، محمود (١٩٩٢م) **التربية وترقية المجتمع**، دار سعاد الصباح، الكويت .

٢٨. مبارك، فتحي يوسف (١٩٩٢م) القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثامنة من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها، **المجلة العربية للتربية**، المجلد (١٢) العدد (١) ص ص ١٤٠ – ١٥٣ .

٢٩. مجمع اللغة العربية (١٩٧٢م) **المعجم الوسيط**، ط٢، ج ١، استانبول .

٣٠. محمد أمين المصري (١٣٩٤هـ) لمحات في وسائل التربية الإسلامية، دار الفكر، بيروت .

٣١. مرسي ؛ عبد العليم (١٩٩٦م) المنظور الإسلامي للثقافة والتربية دراسة في اجتماعيات التربية، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض .

٣٢. مقداد يالجن (١٣٩٧هـ) التربية الأخلاقية الإسلامية، ط١، مكتبة الخانجي، القاهرة.

٣٣. مكروم ؛ عبد الودود (١٩٩٦م) الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة ؛ ط١، دار الفكر العربي، القاهرة .

٣٤. المطوع ؛ محمد (١٩٩٣م) التغير القيمي في مجتمع الإمارات، دراسات في مجتمع الإمارات، الجزء الرابع، جمعية الاجتماعيين، الشارقة .

٣٥. نيلو، جورج ف.(١٩٧١م) مقدمة إلى فلسفة التربية، ترجمة لوقا نظمي ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

المراجع الأجنبية:

1. **Cornett, Jeffrey W.; Chant, Richard H.(2000) Educating Youth for Decency and Virtue: Law-Related Education and Its Implication for Character Educators,** Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, **v39 n1 p26-31.**

2. **Hoge ,D. R. & Bender I. E. (1974) Factors Influencing Value Change among College Graduates in Adult Life ,** Journal of Personality & Social Psychology, , **Vol. 29 .pp. 572-585.**

3. **Rokeach, M.,(1973)** The Nature of Human Values, **New York:The Free Press.**

4. **Huntley C. & Davis F.(1983) Undergraduate study of Value Scores as Predictors of Occupation 25 years later,** Journal of personality and Social Psychology **, Vo.45 No.5, pp. 1148- 1155 .**

5. **Marx, K (1997)** Selected Writing in Sociology and Social Philosophy, **A Pelican Book, Middle Sex.**

6. **Palmer, Jesse (2001) Conflict Resolution: Strategies for the Elementary Classroom,** Social Studies, **v92 n2 pp65-68.**

7. **Shom, Charles(2006) Minorities and the Egalitarian--Meritocratic Values Conflict in American Higher Education: New Answers for an Old Problem,** Journal of College Admission, **v190 pp 8-13.**

8. **Woolsey, Lorette K.(1986) Research and Practice in Counseling:** A Conflict of Values, Counselor Education and Supervision, **v26 n2 p84-94.**



ورشة العمل المصرية المغربية الثانية

عرض

أ. مصطفى عبد الصادق



ورشة العمل المصرية المغربية الثانية

عرض أ. مصطفى عبد الصادق *

تم عقد ورشة العمل المصرية المغربية الثانية، بالقاهرة فى الفترة من ٢٤ -٢٦ إبريل ٢٠٠٧ ، تحت عنوان " التعليم العالى، والدراسات العليا " برعاية أ.د. هانى هلال وزير التعليم العالى والبحث العلمى، وذلك فى إطار بروتوكول التعاون العلمى المبرم بين البلدين الشقيقين فى ٢٠٠٦/٢/٦م.

وقد مثل الجانب المصرى أكاديمية البحث العلمى، والجانب المغربى جامعة مولاى إسماعيل بمكناس. وقد عقدت خلال ورشة العمل سبع جلسات عدا الجلسة الافتتاحية، والجلسة الختامية.

وقد بدأت الجلسة الافتتاحية بثلاث كلمات للسادة الأساتذة:

الأستاذ الدكتور/ محسن محمود شكري.*

الأستاذ الدكتور/ محمد زاهر بنعبد الله.*

الأستاذ الدكتور/ هاني محفوظ هلال.*

وقد دارت ورشة العمل حول المحاور الخمسة التالية:

المحور الأول: التقنيات الحديثة والتعليم عن بعد.

المحور الثانى: بناء مسارات مشتركة للتعليم والتدريب.

المحور الثالث: ربط المجتمع الأكاديمى والبحث العلمى بقطاعات الأعمال والصناعة.

---

* المدير التنفيذي للمركز العربي للتعليم والتنمية.
* القائم بأعمال رئيس أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، نقطة الاتصال بمصر وزارة الدولة والبحث العلمي.
* رئيس جامعة مولاي إسماعيل – مكناس – المغرب.
* وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي – مصر.

المحور الرابع: ضمان الجودة والاعتماد.

المحور الخامس: اندماج قطاع التعليم فى اتفاقيات منظمة التجارة العالمية (جاتس).

وتم تقديم ومناقشة سبعة عشر بحثاً ومحاضرة، بالإضافة إلى زيارة لجهاز تنمية الابتكار والاختراع للاطلاع على دور الجهاز في دعم وتعزيز الصناعات الصغيرة والمتوسطة المبنية على مخرجات براءات الاختراع المصرية.

وفى مجال المحور الأول: "التقنيات الحديثة والتعليم عن بعد" قدم الأستاذ الدكتور عبد الفضيل بنانى* دراسة تحت عنوان "استراتيجية إدماج تقنيات المعلومات والتواصل بالتعليم العالى بالمغرب: الجامعة الافتراضية المغربية".

وقد عرض فى دراسته إلى أهداف الجامعة الافتراضية المغربية وتتمثل فى:

- دعم التعليم التقليدى وتنميته.
- وضع مضامين جيدة رهن إشارة الطلبة تهم مختلف برامج التكوين.
- الولوج عن بعد والاستفادة من الركائز التربوية، ومن التكوينات والكفاءات غير المتوافرة حاليا.
- تحسين التكوينات التى تمنحها المؤسسات سواء فى التكوينات الأساسية أو فى التكوين المستمر.
- كما تقدم الأستاذ الدكتور يحيى زكريا جاد* بدراسة حول "إنشاء شبكة شمال أفريقيا للوراثة البشرية" وحدد أهداف هذه الشبكة فى:
- تكوين قاعدة بيانات عن الأمراض الوراثية بين سكان شمال أفريقيا.

* المنسق الوطنى لمشروع الجامعة الافتراضية المغربية، ورئيس جامعة ابن زهر- أكادير- المملكة المغربية

* أستاذ ورئيس قسم الوراثة الجزيئية الطبية، شعبة الوراثة البشرية وأبحاث الجينوم- المركز القومى للبحوث- الجيزة- جمهورية مصر العربية

– تحديد قائمة بأكثر الأمراض شيوعاً فى شمال أفريقيا.
– تحديد أنساق الطفرات فى بلاد شمال أفريقيا المختلفة.
– تصميم أداة فعالة (مثل شرائح مصفوفات الدنا) لمسح حاملى المرض.

وفى المحور الثانى: "بناء مسارات مشتركة للتعليم والتدريب" قدمت ثلاث دراسات: الأولى تحت عنوان "العملية الامتحانية بالجامعة "دراسة تحليلية تقويمية"

للأستاذ الدكتور رشدى أحمد طعيمة والأستاذ الدكتور شوقى محمد حسن*

وقد أكدت نتائج الدراسة على وجود قصور وكشفت عن سلبيات كثيرة وردت إما فى صياغة الأسئلة أو فى محتواها العلمى.

وقدمت الدراسة عشرين توصية لتطوير نظام وضع الورقة الامتحانية وأساليب تقويم الطالب بالجامعة بشكل عام، وقد تمت مناقشة هذه التوصيات فى اجتماع مجلس الجامعة الطارئ وتقرر الأخذ بها.

أما الدراسة الثانية: فتحت عنوان "Towards an inter- Arab- Higher Education Space" **للأستاذ الدكتور عبد المجيد حجى*** وقد تعرض البحث إلى أهمية:

– تنقل الطلبة من خلال المنح وكذا تنقل الأكاديميين والموظفين.
– تنظيم دورات دراسية مشتركة ولاسيما على مستوى الماجستير والدكتوراه.
– وضع نظم وملامح متكاملة.
– العمل على خدمة مجتمع المعرفة من خلال البحوث المتكاملة والابتكار ونشر المعرفة.
– التأكيد على المساءلة والتقييم الدورى.

---

* مركز التطوير الجامعى – جامعة المنصورة

* نائب رئيس جامعة مولاى إسماعيل بمكناس – المملكة المغربية

أما الدراسة الثالثة: فتحت عنوان " مجتمع البحث العلمى والأكاديمى والمهارات المطلوبة لقطاعى الأعمال والصناعة".

للأستاذ الدكتور على بوخارى*

وتدور الدراسة حول كيفية تطوير الشراكة بين مجتمع البحث العلمى والأكاديمى وقطاع الأعمال والصناعة على المدى القصير والطويل، وقد تعرضت الدراسة إلى محاور " التمويل، حاضنات المقاولات، الوجيهات، نقل التكنولوجيا، المهارات المطلوبة للقطاع الخاص، التقييم".

كما عرض بالتفصيل لجميع المبادرات التقنية التى من شأنها خلق روح الثقة والتعاون المستمر بين الجامعة والقطاع الخاص.

وفى المحور الثالث: "ربط المجتمع الأكاديمى والبحث العلمى بقطاعات الأعمال والصناعة".

فقد خصص له جلستان الأولى والخامسة، وقدم فيها خمس دراسات كالآتى:

دور جهات التصنيع فى البحث العلمى وتنمية المبتكرات بالتطبيق على شركة حلوان للصناعات الهندسية.

للسيد اللواء مهندس/ محمد أمين عبد الرازق*

مراكز التمييز بالجامعات وربطها بقطاعات الإنتاج والخدمات

للسيد الأستاذ الدكتور/ أحمد الحطاب*.

* عميد كلية العلوم – جامعة ابن طفيل – القنيطرة – المملكة المغربية

* رئيس مجلس إدارة شركة حلوان للصناعات الهندسية– حلوان– القاهرة– جمهورية مصر العربية

أساليب ربط البحث العلمى وقطاعات لأعمال والصناعة

للأستاذ الدكتور/ حسن حسين التملى*.

الملكية الفكرية وأثرها فى دعم وتعزيز الصناعات الصغيرة والمتوسطة:

للسيد الأستاذ الدكتور/ محمد شريف الاسكندرانى*

الجامعة فى علاقتها مع القطاعات المنتجة جامعة سيدى محمد بن عبد الله نموذجاً

للسيد الأستاذ الدكتور/ الحسن شركى*

وقد حظى هذا المحور بالاهتمام لدوره البالغ والفاعل فى تنمية الصناعات العربية، وربط الجامعة بقطاع الأعمال والصناعة، وتوجيه البحث العلمى وهو أحد الأدوار الرئيسية للجامعة، لخدمة المجتمع والعمل على تأكيد دور الجامعة فى التنمية البشرية المستدامة، وتحقيق أعلى استثمار للجامعات، ودعم جانب التمويل بها لإمكان قيامها بدورها ومسئوليتها المجتمعية بعيدا عن سلطة الدولة، وفى استقلال كامل.

وفي المحور الرابع "ضمان الجودة والاعتماد" تم تخصيص جلستين، السادسة والسابعة، وقد تم تقديم ومناقشة أربع الدراسات التالية:

* مدير مديرية العلوم– وزارة التربية الوطنية والتعليم العالى– قطاع التعليم العالى وتكوين الأطر والبحث العلمى– الرباط المملكة المغربية

* أستاذ بكلية الهندسة– وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث– جامعة المنيا– جمهورية مصر العربية

* المشرف على قطاع التنمية التكنولوجية والخدمات العلمية أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا– وزارة الدولة للبحث العلمى– القاهرة– جمهورية مصر العربية

* نائب رئيس جامعة سيدى محمد بن عبد الله– فاس – المملكة المغربية





الأولى: بعنوان "الإصلاح الجامعي بالمغرب بين التصور والتطبيق" حالة جامعة مولاي إسماعيل

للسيد الأستاذ الدكتور/ محمد الرفاص*

الثانية: بعنوان "معايير حاكمة لجودة العملية التعليمية"

السيد الأستاذ الدكتور/ عبد الفتاح تركي*

الثالثة: بعنوان "معايير الجودة في التعليم العالي الخاص المغربي"

السيدة الأستاذة/ لمياء زرهون* **الأستاذ الدكتور/ أحمد أشتيوي***

الرابعة: بعنوان "الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي".

السيدة الأستاذة الدكتورة/ بثينة محمد فاضل*

ودارت الدراسات حول مفهوم للجودة التعليمية والتربوية ينتظم ممارسات مؤسسات التعليم العالي، ليجعل من فعلها صناعة للإنسان الفريد القادر على تنمية ذاته دون توقف حتى بعد أن يغادر مؤسسات التعليم النظامية، إنسان متفرد في عطائه وإن شارك أقرانه مهاراتهم وقدراتهم ومعلوماتهم، كما أكدت على أهمية التعليم العالي الخاص، والحرص على وضع معايير وسن قوانين تحمي من جهة المستفيدين من خدمات هذا التكوين، وكذا ضمان جودة المنتج الذي تقدمه مؤسسات التعليم العالي الخاص:

* عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة مولاي إسماعيل – مكناس – المملكة المغربية.
* أستاذ متفرغ – كلية التربية – جامعة طنطا.
* رئيسة مصلحة التطوير والتوجيه بمديرية تكوين الأطر (قسم التعليم العالي الخاص) – المملكة المغربية.
* رئيس قسم التكوينات القصيرة والمتوسطة – وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي – الرباط – المملكة المغربية.
* أستاذ بكلية التربية الرياضية للبنات – جامعة الإسكندرية – جمهورية مصر العربية.



كما تم عرض المطلوب من أي مؤسسة تعليم عال لكي تعد نفسها للحصول على الاعتماد وهو أن يكون للمؤسسة:

- رسالة واضحة ومعلنة.
- أهداف واضحة تتفق مع رسالتها.
- قدرة على تحقيق أهدافها.
- قدرة على تنظيم مواردها البشرية والمالية والطبيعية لتحقيق أهدافها المعلنة.
- هيكل إداري (تنظيمي ووظيفي) واضح.
- أعضاء هيئة تدريس من مختلف الرتب العلمية الأكاديمية المعروفة في التعليم العالي
- خطة استراتيجية واضحة.
- نظام تقويم داخلي مستمر لمراجعة الخطط الدراسية لمواكبة متطلبات العصر.

أما المحور الخامس والأخير "اندماج قطاع التعليم في اتفاقيات منظمة التجارة العالمية (جاتس)" فقد تم عرض ومناقشة دراستين:

الأولى: تحت عنوان **"اندماج قطاع التعليم في اتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة (جاتس)"**

قد عرضت الدراسة لمفاوضات قواعد التجارة الدولية

للسيد الأستاذ الدكتور/ عبد الله بركات*

والتي انتهت بالتوقيع على ميثاق مراكش في أبريل ١٩٩٤ ليبدأ العمل بمقتضاها اعتباراً من يناير ١٩٩٥. وبين أن الاتفاقية في جانب الخدمات قد تبلورت في محورين: الأول: ويتمثل في القواعد الإطارية.

* أمين عام المجلس الأعلى للجامعات – القاهرة – جمهورية مصر العربية.

الثاني: تعهدات التحرير الخاصة بقطاعات الخدمات وفروعها المدرجة في جدول كل بلد على حدة:

ثم عرض للنقاط التالية:

١- أساليب تقديم الخدمات بالنسبة لقطاع التعليم العالي وقد تم تصنيفها وفقا للتالي:
- عرض الخدمة عبر الحدود.
- استهلاك الخدمة عبر الحدود.
- التواجد التجاري.
- انتقال الأفراد لتقديم الخدمة عبر الحدود.

٢- القواعد الإطارية العامة الحاكمة لتجارة الخدمات.

٣- التعليم العالي في مصر في إطار التعهدات الأفقية في اتفاقية جاتس

٤- التعهدات القطاعية في مجال التعليم العالي في مصر.

أما الدراسة الثانية فتحت عنوان"تدويل التعليم العالي ومواكبة المقاييس العالمية" للسيد الأستاذ الدكتور/ الحسين بلحساني*

وقد أوضحت الدراسة أن تدويل التعليم العالي أصبح حقيقة ظاهرة لا يمكن إنكارها، وأن مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي محكوم بقدرة هذا القطاع على مواكبة التطورات في مجال التعليم العالي، وصياغة سياسات حكيمة ومتطورة تأخذ في الاعتبار الافتراضات والتوصيات التي حددتها منظمات عالمية مثل منظمة اليونسكو للتربية والثقافة والعلوم، والالتزام والقناعة بالاستراتيجيات الوطنية وتنفيذها.

وقد انتهت ورشة العمل بإعلان التوصيات وهي مصاغة من جملة توجهات الأبحاث التي نوقشت.

* نائب رئيس جامعة محمد الأول – وجدة – المملكة المغربية.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula., T. Buttery., E. Guyton (Eds.), Handbook of research on teacher education (pp. 102-120). NY: Schuster Macmillan.

Rutherford, L.; & Grana, S. (1995). Retrofitting academe: Adapting faculty attitudes and practices to technology. Technological Horizons in Education, 23, p. 82-87.

Shrigley, R. (1983). The attitudes concept and science teaching. Science Education, 67 (4), 425-442.

Shrigley, R., Koballa, T., Simpson, R. (1988). Defining attitudes for science educators. Journal of Research in Science Teaching, 25 (8), 659-278.

Wareing, C. (1990). A survey of antecedents of attitudes toward science. Journal of Research in Science Teaching, 27 (4), 371-386.

الجراف، ريما.(2001). متطلبات الإنتقال من التعليم التقليدية إلى التعليم الإلكتروني. عين شمس، مصر: ورقة عرضت في المؤتمر العلمي الثالث عشر لمناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة. مجلد المؤتمر 13.

الخطيب، لطفي. (2000). إتجاهات المعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم. المجلة العربية للتربية، 20(1)، 111-129.

California Department of Education (1996). Connect, compute, and compete: The report of the California Education Technology Task Force. Sacramento, CA: California Department of Education.

Dewaidi, A. (1993). Selected factors influencing Saudi Arabia students teachers' attitude toward classroom educational media and technology utilization. (Doctoral dissertation, 1993). Dissertation Abstracts International, 59, 982 6065.

Eddy, J., Burnett, J., Spaulding, D., & Murphy, S. (1997). Technology assisted education. Education, 117 (3), 478 - 480.

Hunn, V. (2000). An analysis of the effects of faculty attitudes, the reward system, support services, and time on faculty use of information technology in the teaching and learning process. (University of Louisville, Doctoral dissertation, 2000). Dissertation Abstracts International, 19839311.

Lauman, D. (2000). Student home computer use: A review of the literature. Journal of Research on Computing in Education, 33 (2), 196-203.

McKinnon, D., Nolan, C., & Sinclair, K. (2000). A longitudinal study of students' attitudes toward computer: Resolving an attitude decay paradox. Journal of Research on Computing in Education, 32 (3), 325-335.

Reuters (1997). Fed funds for surfing in school [On-line]. Available http: www.newscom/News/Item/0,4,17254,00.html

REFERENCES

Abdul Karim, A. (1999). Computer technologies at University Utara Malaysia (UUM): Faculty use, knowledge, skills, interest, and attitudes. (University of Virginia, Doctoral dissertation, 1999). Dissertation Abstracts International, 199897.

Al-Hooli, A. (2001). Science and children's literature: Kindergarten teachers' attitudes and Pedagogical content knowledge. (University of Virginia, Doctoral dissertation, 2001). Dissertation Abstract International.

Almahboub, S. (2000). Attitudes toward computer use and gender differences among Kuwaiti sixth-grade students. (University of North Texas, Doctoral dissertation, 2000). Dissertation Abstracts International, 2699.

Ary, D., Jacobs, J., Razaviech, A. (1996). Introduction to research in education. New York, NY: Harcourt Brace College Publishers.

Barron, A., & Orwing, G. (1997). New technologies for education: A beginners' guide. (3rd ed.) Englewoo, CO: Libraries Unlimited.

Bem, D. (1970). Beliefs, attitudes, and human affairs. Belmont, AC: Books Publications.

Bright, W. (1987). Microcomputer applications in the elementary classroom: A guide for teachers. Newton, MA: Allyn and Bacon.

Recommendations & Suggestions of using the technology in the classroom:

After going through the study it was found that though the faculty members from the college of Basic Education are still behind in using the technology in the classroom teaching but their attitude of using the technology in the classroom teaching is very high and they very strongly support it. They also feel very strongly that it is the right time that all the classroom teachings should be supported by using various technologies.

The highest attitude regarding the use of "Technology in the Classroom Teaching" was for the faculty members who were in "Education" and their attitude differ significantly with the faculty members who were in "Arts".

The highest attitude regarding the use of "Technology in the Classroom Teaching" was for the faculty members who had teaching experience of "1~5" years and their attitude differ significantly with the faculty members who had teaching experience of "16~16+".

The highest attitude regarding the use of "Technology in the Classroom Teaching" was for the faculty members who were working in the position of "Associate Professors".

The faculty members who have the highest attitude say that they have acquiring the most about using the technology in schools, colleges or in their majors.

From the multiple regression equation it was revealed that approximately 14.3 % of the variance of the "total attitude" was accounted for by its linear relationship with the "total competency level".

The Most Remarkable Remarks:

The most important finding after completing the analyzes of all the required results, it was discovered that as an average all the faculty members are in the favor of using the 'technology in the classroom teaching' as majority of them feel "competent" in using the technology in the classroom teaching. A significant Pearson Correlation (0.4), $p<0.001$ was found between "total attitude" & "total competency" of the faculty members in using the technology in the classroom teaching. The highest level of competency was found is in "using the data show" in their classroom teaching. About three quarter of faculty members feel comfortable in using "word processing" in their daily work. About 96% faculty members feel that "the use of technology influences the curriculum positively and technology provides them with tools & resources in teaching".

The highest attitude regarding the use of "Technology in the Classroom Teaching" was for the faculty members who were in the age groups of 40~44 and their attitude differ significantly with the older faculty members (45~45+).

The regression equation for predicting the overall attitude is

$$\mathbf{Z}_{\text{Predicted overall attitude}} = \mathbf{0.378\ Z}_{\text{Overall competency level}}$$

The correlation between the total attitude & total competency level was 0.378,

$t(138) = 16.792$, $p < .0001$. **Approximately 14.3 % of the variance of the "total attitude" was accounted for by its linear relationship with the "total competency level".**

The importance of using the technology in the classroom

It is rated as follows by the faculty members of Basic College of Education. About 79.1% (144) people rated its importance as LT 50%. About 15.4% (28) people rated its importance as 50% and only 5.5% (10) people have given its importance as high as 75% or more. Thus it seems to be clear that the majority of faculty members from the Basic College of Education are still much behind in using the modern technology, software & hardware packages in their classroom teaching.

Table: 14.2

Means & Standard Deviation of "Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom Teaching" with respect to "B9R: the place or ways in acquiring the most about using the technology"

B9R: the place or ways in acquiring the most about using the technology	M	SD	In schools, colleges or in their majors	At work	Self Learning
In schools, colleges or in their majors	2.073	.309			
At work	1.911	.2555	*		
Self Learning	1.995	.313	NS	NS	

Note: NS = No significant differences between the pairs of means, While an asterisk (*) = significant difference using the Scheffe Procedure at (.05)

<u>A Linear Regression Analysis</u> was conducted to evaluate the 'total attitude of the faculty members from the college of basic education regarding the use of technology in the classroom teaching' from the 'total competency level in using various software/hardware categories of technology'. The scatter plot of the two variables indicates that the two variables are linearly related such that overall attitude increases with the overall competency level.

respect to the independent variable, "the place or ways in acquiring the most about using the technology" is shown in table 14.2.

Table: 14.1

ONE-WAY ANOVA

'Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom Teaching' by "B9R: The place or ways in acquiring the most about using the technology"

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	.688	2	.344	3.87	.023	.043
Intercept	673.731	1	673.731	7574.10	.000	.978
B9R: The place or ways in acquiring the most about using the technology"	.688	2	.344	3.87	.023	.043
Error	15.389	173	.089			
Total	721.718	176				
Corrected Total	16.077	175				

assessed by η^2 was also not strong, with "B9R" factor accounting for 4.3% of the variance of the dependent variable. The results are shown in table 14.1

Follow-up tests were conducted to evaluate pair wise differences among means. Because the variances among the three groups ranged from 0.065 ~ 0.098, we choose to assume that the variances were homogeneous and conducted the post hoc comparison using the scheffe's (.05) procedure. The results of these tests as well as the means & standard deviations for the three groups are shown in table 14.2. There were significant differences in the means between the two groups of faculty members 'the one who have acquired the most of the technology in schools, colleges, & in their majors' & 'the faculty members who have acquired the most of the technology at work'. The highest attitude regarding the use of technology in the classroom teaching, is for the faculty members who have acquired the most of the technology in the 'schools, colleges or in their majors' next for those faculty members who have done 'self study' and the lowest attitude is for those faculty members who have learned the most of the technology at 'their work'. The mean, standard deviation & the significant difference, of 'attitude regarding the use of technology in the classroom teaching' for the faculty members with

Table: 13

T-TEST for "Total Attitude" by

"Problems in using the technology / computers":

Variables Names	Problems in using the technology / computers	N	Mean	S.D.	t	Sig. (2 – tailed)
Total Attitude	Yes	66	2.0093	.32555	-.170	.866
	No	102	2.0172	.27542		

ONEWAY ANOVA for "Total Attitude" by "B9R: the place or ways in acquiring the most about using the technology":

A one-way analysis of variance was conducted to evaluate the hypothesis whether the group means on dependent variable, "the overall total attitude regarding the use of technology in the classroom teaching", with respect to "B9R: the place or ways in acquiring the most about using the technology" differ significantly from each other. The independent variable, "B9R", included three groups: 1: 'schools, colleges or in my major', 2: 'at work', 3: 'self learning'. The ANOVA was significant, F (2, 173) = 3.867, p = 0.023. The strength of relationship between "attitude" & the independent variable, "B9R" as

T-TEST for "Total Attitude" by "Problems in using the technology / computers":

An independent sample t test was conducted to evaluate the hypothesis that there is no significance difference between the two groups of faculty members with respect to the "Problems in using the technology / computer", in their overall total attitude regarding the use of 'technology in the classroom teaching'. The first group of people comprises of those who face the problems in using the technology / computer and the second group of people is those who do not face any problem in using the technology / computer.

The hypothesis was accepted which shows that there is no significant difference between the two groups of faculty members based on their "Problems in using the technology / computer", $t(166) = -.170$, $p = .866$. The attitude of faculty members, regarding the use of 'technology in the classroom teaching', was lower for those who face problems in using the technology/computer, (M = 2.0093, SD = 0.32555), than the faculty members who do not face any problem in using the technology / computer (M = 2.0172, SD = 0.27542). But this difference was not significant at (.05).

significant difference between the two groups of faculty members based on their "using of e-mail services to communicate with the students", t (162) = 2.222, p =.028. The attitude of faculty members, regarding the use of 'technology in the classroom teaching', was higher for those who use e-mail services to communicate with the students, (M = 2.1359, SD = 0.14171), than the faculty members who do not use e-mail services to communicate with their students (M = 2.0089, SD = 0.30533).

Table: 12

T-TEST for "Total Attitude" by

"Use of e-mail services to communicate with the students":

Variables Names	Use of e-mail services to communicate with the students	N	Mean	S.D.	t	Sig. (2 – tailed)
Total Attitude	Yes	30	2.1359	014171	2.2222	0.028
	No	134	2.0089	.30553		

1.9977, SD = 0.30877) and this difference was no statistically significant at (.05).

Table: 11

T-TEST for "Total Attitude" by "Number of Training Courses"

Variables Names	Number of Training Courses Taken	N	Mean	S.D.	t	Sig. (2 – tailed)
Total Attitude	1~3	98	2.0126	.34461	0.257	.798
	More than 3	50	1.9977	.30877		

T-TEST for "Total Attitude" by "Use of e-mail services to communicate with the students":

An independent sample t test was conducted to evaluate the hypothesis that there is no significance difference between the two groups of faculty members with respect to the "use of e-mail services to communicate with the students", in their overall total attitude regarding the use of 'technology in the classroom teaching'. The first group of people comprises of those who use e-mail services to communicate with the students and the second group of people is those who do not use e-mail services to communicate with the students. The hypothesis was rejected which shows that there is a

Table: 10
T-TEST for "Total Attitude" by "Training Courses"

Variables Names	Did you take Training Courses	N	Mean	S.D.	t	Sig. (2 – tailed)
Total Attitude	Yes	148	2.0076	.33195	1.745	.083
	No	38	1.9053	.27970		

T-TEST for "Total Attitude" by "Number of Training Courses":

A t-test was also conducted on the overall attitude of people with respect to "number of training course they have taken. The faculty members were divided in to two groups, the one who have taken up to 3 training courses and the other who have taken more than 3 training courses. It was found that there was no significant difference between the two groups of people based on their number of training courses they have taken, $\underline{t}$ (146) = 0.257, $\underline{p}$ =.798. The attitude of faculty members, regarding the use of 'technology in the classroom teaching', was higher who have taken up to three training courses in technology / computers, ($\underline{M}$ = 2.0126, $\underline{SD}$ = 0.34461), than the faculty members who have taken more than three training courses ($\underline{M}$ =

While an asterisk (*) = significant difference using the Scheffe Procedure at (.05)

T-TEST for "Total Attitude" by "Training Courses":

An independent sample t test was conducted to evaluate the hypothesis that there is no significance difference between the two groups of faculty members with respect to "Training Courses", in their overall total attitude regarding the use of 'technology in the classroom teaching'. The first group of people comprises of those who have taken training courses in using the technology / computers and the second group of people is those who have not taken any training courses in using the technology /computer. The hypothesis was accepted which shows no significant difference between the two groups of faculty members based on their taking the training courses, t (184) = 1.745, p =.083. The attitude of faculty members, regarding the use of 'technology in the classroom teaching', was higher who have taken training courses in technology / computers, (M = 2.0076, SD = 0.33195), than the faculty members who have not taken any training courses (M = 1.9053, SD = 0.2797) and this difference was no statistically significant at (.05).

Table: 9.1

ONE-WAY ANOVA

"Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom teaching" by "Frequency of use of the computer"

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	.961	2	.480	4.559	.012	.050
Intercept	440.834	1	440.834	4184.186	.000	.960
Frequency of use of computer	.961	2	.480	4.559	.012	.050
Error	18.227	173	.105			
Total	714.632	176				
Corrected Total	19.187	175				

Table: 9.2

Differences among groups with respect to "Frequency of use of the computer" on the 'Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom Teaching'

Departments Groups	M	SD	Daily	Weekly	Monthly
Daily	2.053	.3055			
Weekly	1.918	.3655	*		
Monthly	1.872	.2869	NS	NS	

Note: NS = No significant differences between the pairs of means,

factor accounting for 5 % of the variance of the dependent variable. The results are shown in table 9.1

Follow-up tests were conducted to evaluate pair wise differences among means. Because the variances among the three groups ranged from 0.08 ~ 0.13, we choose to assume that the variances were homogeneous and conducted the post hoc comparison using the Scheffe Procedure test, a test that assume equal variances among the three groups. The results of these tests as well as the means & standard deviations for the three groups are shown in table 9.2. There were significant differences in the means between 'the faculty members who use the computers daily' & 'the faculty members who use the computers weekly'. The highest attitude regarding 'the use of technology in the classroom teaching' is for the faculty members who use the computer daily and the lowest attitude is the faculty members who use the computers monthly.

Table: 8

T-TEST for "Total Attitude" by "Highest Degree Achieved"

Variables Names	Highest Degree Achieved	N	Mean	S.D.	t	Sig. (2 – tailed)
Total Attitude	BS / MS	22	1.9337	.2835	-.815	.416
	Ph. D.	164	1.9938	.3291		

ONEWAY ANOVA for "Total Attitude" by "Frequency of use of computer":

A one-way analysis of variance was conducted to evaluate the hypothesis whether the group means on dependent variable, "the overall total attitude regarding the use of technology in the classroom teaching", with respect to "frequency of use of computer" differ significantly from each other. The independent variable, "Frequency of use of computer" by the faculty members, included three groups: 'The persons who use the computer daily', 'The persons who use the computer weekly', & 'The persons who use the computer monthly'. The ANOVA was significant, $F\ (2, 173) = 4.559$, $p=.012$. The strength of relationship between "attitude" & "Frequency of use of computer" as assessed by η^2 was medium, with "frequency of use of computer"

T-TEST for "Total Attitude" by Qualification (Highest Degree Achieved):

An independent sample t test was conducted to evaluate the hypothesis that there is no significance difference between the two groups of faculty members with respect to their qualifications (highest Degree Achieved), in their overall total attitude regarding the use of 'technology in the classroom teaching'. The first groups of faculty members have their highest degree as "BS / MS' and the second group of faculty members have their highest degree as "Ph.D." The hypothesis was accepted which shows no significant difference between the two groups of faculty members based on their Qualifications (Highest Degree Achieved), t (184) = -0.815, p =.416. The attitude of faculty members, regarding the use of 'technology in the classroom teaching', was higher who have their highest degree as "Ph. D.", (M = 1.9938, SD = 0.3291), than the faculty members who were just "BS or MS" (M = 1.9337, SD = 0.2835) and the difference was no statistically significant at (.05).

Table: 7.1
ONE-WAY ANOVA
"Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom teaching" by "Academic Position"

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	.667	3	.222	2.159	.094	.034
Intercept	412.502	1	412.502	4005.771	.000	.957
Academic Position	.667	3	.222	2.159	.094	.034
Error	18.742	182	.103			
Total	753.527	186				
Corrected Total	19.409	185				

Table: 7.2
Means & Standard Deviation with respect to "Academic Position" on the "Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom teaching"

Academic Position	M	SD
Teacher / Lecturer	1.908	0.300
Assistant Professor	1.997	0.353
Associate Professor	2.080	0.246
Full Professor	1.861	0.186

ONEWAY ANOVA for "Total Attitude" by "Academic Position":

A one-way analysis of variance was conducted to evaluate the hypothesis whether the group means on dependent variable, "the overall total attitude regarding the use of technology in the classroom teaching", with respect to "Academic Position" differ significantly from each other. The independent variable, "academic position", included four groups: 'Teachers', 'Assistant Professors', 'Associate Professors' & 'Full Professors'. The ANOVA was not significant, $F(3, 182) = 2.159$, $p = 0.094$. The strength of relationship between "attitude" & "experience" as assessed by η^2 was also not strong, with academic position factor accounting for 3.4% of the variance of the dependent variable. The results are shown in table 7.1

The mean & standard deviation of 'attitude regarding the use of technology in the classroom teaching' for the faculty members with respect to their academic position is shown in table 7.2. The highest attitude regarding the use of technology in the classroom teaching is for the faculty members who are "Associate Professors' and the lowest attitude are for the faculty members who are 'Full Professors'.

Table: 6.1
ONE-WAY ANOVA
"Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom teaching" by "Experience".

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1.852	3	.617	6.40	.000	.095
Intercept	596.662	1	596.66	6185.26	.000	.971
Experience	1.852	3	.62	6.40	.000	.095
Error	17.557	182	.096			
Total	753.527	186				
Corrected Total	19.409	185				

Table: 6.2
Differences among groups with respect to "Experience" on the "Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom Teaching"

Experiences	M	SD	1~5	6~10	11~15	16~16+
1~5	2.1673	.34266				
6 ~10	1.9798	.22803	NS			
11~15	2.0105	.30344	NS	NS		
16~16+	1.9063	.31869	*	NS	NS	

Note: NS = No significant differences between the pairs of means, While an asterisk (*) = significant difference using the Scheffe Procedure at (.05)

included four groups: '1~5', '6~10', '11~15' & '16~16+'. The ANOVA was significant, $\underline{F}$ (3, 182) = 6.40, $\underline{p} < 0.0001$. The strength of relationship between "attitude" & "experience" as assessed by η^2 was strong, with experience factor accounting for 9.5% of the variance of the dependent variable. The results are shown in table 6.1

Follow-up tests were conducted to evaluate pair wise differences among means. Because the variances among the four groups ranged from 0.052 ~ 0.117, we choose to assume that the variances were homogeneous and conducted the post hoc comparison using the scheffe's (.05) procedure. The results of these tests as well as the means & standard deviations for the four groups of experiences are shown in table 6.2. There was significant difference in the means between '1~5' & '16~16+' groups. The highest attitude regarding the use of technology in the classroom teaching, is for the faculty members who have '1~5' years of teaching experience and the lowest attitude is for the faculty members who have '16~16+' years of teaching experience.

Table: 5.2

Differences among groups with respect to "Department" on the "Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom Teaching"

Departments Groups	M	SD	Art	Education	Applied Education	Sciences
Art	1.928	.038				
Education	2.073	.045	*			
Applied Education	2.041	.048	NS	NS		
Sciences	1.869	.068	NS	NS	NS	

Note: NS = No significant differences between the pairs of means,

While an asterisk (*) = significant difference using the Scheffe Procedure at (.05)

ONEWAY ANOVA for "Total Attitude" by "Experience":

A one-way analysis of variance was conducted to evaluate the hypothesis whether the group means on dependent variable, "the overall total attitude regarding the use of technology in the classroom teaching", with respect to "years of experience" differ significantly from each other. The independent variable, "years of experience",

well as the means & standard deviations for the four department groups are shown in table 5.2. There were significant differences in the means between 'Arts' & 'Education' departments. The highest attitude regarding the use of technology in the classroom teaching, is for the faculty members who are in the department of 'Education' and the lowest attitude is the faculty members who are in the department of 'Sciences'.

Table: 5.1

ONE-WAY ANOVA

"Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom teaching" by "Department"

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1.044	3	.348	3.450	.018	.054
Intercept	610.671	1	610.671	6052.032	.000	.971
Department	1.044	3	.348	3.450	.018	.054
Error	18.364	182	.101			
Total	753.527	186				
Corrected Total	19.409	185				

While an asterisk (*) = significant difference using the Scheffe Procedure at (.05)

ONEWAY ANOVA for "Total Attitude" by "Department":

A one-way analysis of variance was conducted to evaluate the hypothesis whether the group means on dependent variable, "the overall total attitude regarding the use of technology in the classroom teaching", with respect to "various Departments" differ significantly from each other. The independent variable, "Department", included four groups: 'Arts', 'Education', 'Applied Education' & 'Sciences'. The ANOVA was significant, $F(3, 182) = 3.450$, $p=.018$. The strength of relationship between "attitude" & "department" as assessed by η^2 was less than strong (medium), with department factor accounting for 5.4% of the variance of the dependent variable. The results are shown in table 5.1

Follow-up tests were conducted to evaluate pair wise differences among means. Because the variances among the four groups ranged from 0.063 ~ 0.180, we choose to assume that the variances were not homogeneous and conducted the post hoc comparison using the Dunnett's C test, a test that does not assume equal variances among the four groups. The results of these tests as

Table: 4.1
ONE-WAY ANOVA
"Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom Teaching" by "Age"

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1.632	3	.544	5.570	.001	.084
Intercept	707.451	1	707.451	7242.987	.000	.975
Age	1.632	3	.544	5.570	.001	.084
Error	17.777	182	.098			
Total	753.527	186				
Corrected Total	19.409	185				

Table: 4.2
Differences among groups with respect to "Age" on the "Total Attitude regarding the use of Technology in the Classroom Teaching"

Age Groups	M	SD	30~39	40~44	45~49	50~above
30~39	2.053	.269				
40~44	2.111	.260	NS			
45~49	1.896	.375	NS	*		
50~above	1.914	.302	NS	*	NS	

Note: NS = No significant differences between the pairs of means,.

groups ranged from 0.068 ~ 0.141, we choose to assume that the variances were homogeneous and conducted the post hoc comparison using the scheffe's (.05) procedure. The results of these tests as well as the means & standard deviations for the four age groups are shown in table 4.2. There were significant differences in the means between '40~44' & '45~49' and also between '40~44' & '50~50+' age groups. The highest attitude regarding the use of technology in the classroom teaching, is for the faculty members who are in the age groups of '40~44' and attitude seems to be decreasing with the age. The reason of this decreasing attitudes 'in using the technology in the classroom teaching' for the higher age groups faculty members may be due to the fact that it is not so easy to adopt changes in the teaching style after attaining a certain age.

Table: 3

T-TEST for "Total Attitude" & "Total Competency Level" by "Sex".

Variables Names	Sex	N	Mean	S.D.	t	Sig. (2 – tailed)
Total Attitude		130	2.01	.31	1.537	.126
	Female	56	1.93	.35		
Total Competency		104	2.74	.83	-1.665	.098
	Female	40	3.00	.82		

ONEWAY ANOVA for "Total Attitude" by "Age":

A one-way analysis of variance was conducted to evaluate the hypothesis whether the group means on dependent variable, "the overall total attitude regarding the use of technology in the classroom teaching", with respect to "age" differ significantly from each other. The independent variable, "age", included four levels: '30~39', '40~44', '45~49' & '50~50+'. The ANOVA was significant, $\underline{F}$ (3, 182) = 5.570, $\underline{p}$=.001. The strength of relationship between "attitude" & "age" as assessed by η^2 was strong, with age factor accounting for 8.4% of the variance of the dependent variable. The results are shown in table 4.1

Follow-up tests were conducted to evaluate pair wise differences among means. Because the variances among the four

females in their overall total attitude regarding the use of 'technology in the classroom teaching'. The hypothesis was accepted which shows no significant difference between males & females, t (184) = 1.537, p =.126. Males' attitude about use of technology in the classroom (M = 2.01, SD = 0.31) was higher than the females (M = 1.93, SD = 0.35) but the difference was no statistically significant at (.05).

An independent sample t test was conducted to evaluate the hypothesis that there is no significance difference between male & females in their overall total competency level of using the various software / hardware technologies. The hypothesis was accepted which shows no significant difference between male & female, t (142) = -1.665, p = .098. Females' competency level of using various software / hardware technologies (M = 3.00, SD = 0.82) was higher than the males (M = 2.74, SD = 0.83) but the difference was no statistically significant at (.05). Both the results are shown in Table: 3.

C35: I find all means of technology to be effective and powerful tool to present information for students.	20	10.6	68	36.2	64	34.0	36	19.1	1.62	.915
C32: Technology knowledge is important to succeed in today's teaching and learning.	36	19.8	62	34.1	58	31.9	26	14.3	1.41	.963
C28: Using technology in teaching helps ease the content for both students and instructor.	40	21.7	80	43.5	42	22.8	22	12.0	1.25	.931
C30R: I think technology is appropriate for my subject area.	76	41.8	78	42.9	18	9.9	10	5.5	0.79	.835
C33R: It is never too late to engage technology in the teaching	82	44.6	70	38.0	22	12.0	10	5.4	0.78	.860

In the following various results are computed on the overall total attitude and total competency level with respect to various demographic and other independent variables. All the results are computed by using t-test or one way analysis of variance.

T-TEST for "Total Attitude" & "Total Competency" by "Sex":

An independent sample t test was conducted to evaluate the hypothesis that there is no significance difference between male &

C20: Technology enables me to interact more with students.	4	2.2	14	7.7	70	38.5	94	51.6	2.40	.726
C24: Using technology in the classroom is strengthening the academic ambiance.	2	1.1	14	7.5	88	47.3	82	44.1	2.34	.666
C31: Using technology in the classroom can improve the quality of education.	4	2.2	20	10.8	74	39.8	88	47.3	2.32	.752
C25: I feel confident that I can use technology in the classroom.	6	3.2	12	6.5	88	47.3	80	43.0	2.30	.732
C26: Using technology helps students to understand the course materials better.	4	2.2	10	5.4	98	52.7	74	39.8	2.30	.670
C36R: Teaching with technology does not take too much effort.	2	1.1	16	8.4	96	50.5	76	40.0	2.29	.665
C17: I feel confident using technology in the classroom.	4	2.2	16	8.7	88	47.8	76	41.3	2.28	.714
C29R: Using technology in the classroom does not mean more work.	20	11.0	24	13.2	84	46.2	54	29.7	1.95	.933
C37R: Teaching with technology does not require much time	26	14.0	34	18.3	68	36.6	58	31.2	1.85	1.018

Table: 2

The following table shows the Frequency Distribution along with Mean & SD of various variables measuring the attitudes level of the faculty members in using the various software / hardware technologies in the classroom

Attitude on using Software / Hardware Technology in the classroom at Basic College of Education	Strongly Disagree (0)		Disagree (1)		Agree (2)		Strongly Agree (3)		Mean	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%		
C21: The use of technology influences the curriculum positively.	2	1.1	6	3.2	72	38.7	106	57.0	2.52	.617
C18: Technology provides me with tools and resources.	2	1.1	4	2.2	82	44.1	98	52.7	2.48	.599
C23: Using technology is increasing cooperative learning at basic college of education.	2	1.1	10	5.3	74	39.4	102	54.3	2.47	.649
C22: The use of technology makes the academic climate intellectually exciting.	2	1.1	10	5.4	80	43.5	92	50.0	2.42	.648

Overhead Projector	28	15.6	16	8.9	56	31.1	80	44.4	3.04	1.08
Television & VCR	22	12.4	26	14.6	48	27.0	82	46.1	3.07	1.05
Data Show	22	12.6	18	10.3	44	25.3	90	51.7	3.16	1.05

Attitudes of the faculty members in using the various software / hardware technologies in the classroom:

Table: 2 show the attitude levels of faculty members in using the various software / hardware technology in the classroom. It shows that the three variables for which the attitude is in the highest level of agreement are 'The use of technology influences the curriculum positively', (M=2.52, SD=0.62), 'Technology provides me with tools and resources', (M=2.48, SD=0.599), & 'Using technology is increasing cooperative learning at Basic College of Education', (M=2.47, SD=0.649). The three variables for which the attitude is in the lowest level of agreement are, 'It is never too late to engage technology in the teaching', (M=0.78, SD=0.86), 'I think technology is appropriate for my subject area', (M=0.79, SD=0.835), 'Using technology in teaching helps ease the content for both students and instructor', (M=1.25, SD=0.935).

classroom teachings. Approximately 73% in 'Word Processing', 49% in 'Data Base Management', 50% in 'Spread Sheet', 54% in 'Presentation Software', 64% in 'Telecommunications', 78% in 'Web Browsing', 71% in 'Educational Software', 76% in 'Overhead Projector', and 73% in 'Television & VCR' feel very comfortable in using them.

Table: 1

The following table shows the Frequency Distribution along with Mean & SD of various variables dealing with the competency level of the faculty members in using the various software / hardware technologies.

Software / Hardware Technology	Weak		Acceptable		Good		Excellent		Mean	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Word Processing	18	9.6	32	17.0	62	33.0	76	40.4	3.04	0.98
Data Base Management	36	20.2	54	30.3	60	33.7	28	15.7	2.45	0.99
Spread Sheet	46	25.6	44	24.4	56	31.1	34	18.9	2.43	1.07
Presentation Software	40	22.5	42	23.6	44	24.7	52	29.2	2.61	1.13
Telecommunications	28	16.5	34	20.0	70	41.2	38	22.4	2.69	1.00
Web Browsing	20	11.0	20	11.0	72	39.6	70	38.5	3.05	0.97
Educational Software	26	15.3	24	14.1	76	44.7	44	25.9	2.81	.099

It is interesting to note that 35.9% (66) faculty members have learned most about the technology during various courses in schools, colleges or in their majors, 25% (46) at their work place, 39.1% (72) with the self-study.

About 77.3% (150) faculty members have taken & 22.7% (44) did not take training courses using technology / computer. 66.7% (100) faculty members have taken "1~3" training courses where as 33.3% (50) faculty members have taken 'More than 3' training courses.

Competency level of the faculty members in using the various software / hardware technology:

Table: 1 shows the competency level of faculty members in using of various software/ hardware categories of the technology. It shows that the highest level of competency is in "using the data show" and then is in "using the Television & VCR". The lowest level of competency is in "spread sheet" and "data base management".

Table: 2 gives an overall idea about the faculty members who feel comfortable (either good or excellent) in using various software, hardware packages & technologies for their instructional purposes &

the faculty members in various software / hardware categories of technology.

A high significant **Pearson Correlation (0.4), p<0.001** was found between "total attitude" & "total competency".

The frequency distribution of various variables gives the following important findings. About 81.1% (154) faculty members have an e-mail address and 18.6% (36) do not have. Only 19% (32) faculty members use e-mail it to communicate with their studies. About 40.9% (72) faculty members feel & 59.1% (104) do not feel problems in using technology / computer. Only 44.1 % (30) faculty members are comfortable in using the technology / computer in their course work where as 55.9% (38) faculty members find it difficult.

Regarding the computer use, only 53.8% (98) faculty members use the computer daily, 34.1% (62) use it weekly and 12.1% (22) use it only monthly. **Thus one can say that as an average approximately 54% faculty members use the computers in their day to day life for their research, study, class-room teaching, & communication purposes from the Basic College of Education.** The people who use the computer weekly or monthly can not be considered as the real computer users.

specialized in the areas of 'computer technology in the classroom teaching'. Thus after testing the reliability & validity, the questionnaire was modified as per their suggestions and the final form of the questionnaire was applied to all the faculty members of College of Basic Education.

A new variable called, **"TOTAL_ATTITUDE_NEW (M=1.99, SD=0.32)"**, was created by adding and finding the mean of all the 18 questions of the attitude scale. The overall mean value shows that as an average all the people agree regarding the use of 'technology in the classroom teaching'.

One more new variable called, **"TOTAL_COMPETENCY (M=2.82, SD=0.83)"**, was created by adding and finding the mean of all the 10 questions dealing with "your competency level in using the following software hardware categories of technology". The overall mean value of the **"average competency level"** of the faculty members (2.82) shows that the faculty members almost feel "competent". The overall reliability of the competency scales, using, **"Cronbach's Alpha" was 0.93** and this shows a high level of internal consistency among the variables dealing with the competency level of

(24) fro "Sciences". The distribution of faculty members as per their academic position is as follows. About 14.4% (28) are "Teacher / Lecturer", 61.9% (120) are "Assistant Professors", 16.5% (32) are "Associate Professors" and 7.2% (14) are "Full Professors". As per the experience, 19.6% (38) faculty members have "1~5" years of experience, 15.5% (30) have in the range of "6~10", 15.5% (30) have in the range of "11~15", and 49.5% (96) have in the range of "16 or more". Thus almost 50% faculty members have minimum 16 years of teaching experience.

There are a lot of other (independent) variables and dependent variables. In the final form of the questionnaires, there are 18 variables measuring the attitudes of the faculty members concerning the use of technology in the classroom teaching. Five variables of "attitude scale" were recoded to make them from negative to positive. To measure the attitude of the faculty members, a four level "Likert" scale was used, where 0, 1, 2, & 3 represents 'strongly disagree', 'disagree', 'Agree', & 'strongly agree'. The overall reliability of the attitude scales, using, **"Cronbach's Alpha" was 0.72 and** this shows a high level of internal consistency among the variables. The validity of the questionnaire, based on our research hypothesis, was done with the help of four faculty members from Kuwait University who are

The present study:

This study is done to investigate the attitudes of Basic College of Education faculty members concerning the use of technology in their teaching. This study has been designed to collect information from the entire population of faculty members at Basic College of Education. In order for the results to truly represent the views of the faculty members, the faculty members were requested to fill each part of the questionnaire completely. The results from this study will provide information to administration, faculty development, and curriculum planning bodies on utilization and implementation of technology in the Basic College of Education campus. The sample consists of 194 cases, where male faculty members are 71.1% (138) & female faculty members are 28.9% (56). About 17.5% (34) faculty members are in the age group of 30~39, 25.8% (50) are in the age group of 40~44, 34% (66) are in the age group of 45~49 & 22.7% (44) are in the age group of 50 or more. Only 11.3% (22) faculty members are less than Ph.D. and 88.7% (172) are Ph.D. The faculty members from all the 16 departments/colleges are redistributed into four departments and thus about 38.1% (74) are from "Art', 26.8% (52), from "Education", 22.7% (44) from "Applied Education", and 12.4%

Research Questions of this study:

1) How often do Basic College of Education faculty members use computers?
2) How they receive their technology training?
3) What kind and level of knowledge do Basic College of Education faculty members have?
4) What are the differences among various groups (Gender, age, department, experience, Highest degree earned, Academic Position, the use of technology, time spend using computer, place learn about using computer, training on using computer, the use of email, the use of email to communicate with students, and problem in technology) on Basic College of Education faculty members' attitudes?
5) What are the differences between male & female on overall total competency level of using the various software / hardware technologies?
6) What are the recommendations and suggestions of using technology in classroom as per the faculty members of Basic College of Education?

Attitude and Educator:

There is an existing consistency between an individual's attitude scores and his or her subsequent behavior. The consistent relationship between attitude and behavior becomes obvious when researchers try to measure attitude as a means of predicting human behavior (Shrigley, Koballa, & Simpson, 1988). Because of this relationship, Wareing (1990) defines attitudes as learned predispositions to behave in a particular way and in particular situations. These predispositions are expected to occur between the stimulus and the response or behavior (Shrigley et al., 1988).

In her study, 'the role of attitudes and beliefs in learning to teach', Richardson (1996) investigated literacy-related beliefs and attitudes. She found that teachers' attitudes represent their feelings toward learning and teaching in the classroom; she also noted that their beliefs directly relate to their knowledge of subject matter and the methods of transferring this subject matter. She found teachers' attitudes to be dependent upon their beliefs because "attitudes and beliefs are a subset of a group of constructs that name, define, and describe the structure and content of mental states that are thought to drive [teacher's] actions" (p. 102).

The Concept of Attitude

Over the years, the attitudes of groups or individuals have been of interest in many empirical studies. Thomas and Znaniecki, as cited in Shrigley, Koballa, and Simpson (1988), used attitudes as a psychological concept in their work The Polish Peasant in Europe and America, considered a landmark for first considering attitude as worth study.

Bem (1970) defined attitudes as what people like or do not like. Attitude is seen as our favorable or unfavorable feelings toward specific societies, persons, and/or objects (Al-Hooli, 2001). And the general term "may be defined as a positive or negative affect toward a particular group, institution, concept, or social object" (Ary, Jacobs, & Razavieh, 1996, p. 239).

Shrigley (1983) viewed attitudes as learned and involving cognition. Explaining the key elements, he says: "Attitudes predict behavior; the social influence of others affect attitudes; attitudes are a readiness to respond; attitudes are evaluative, therefore emotion is involved" (p. 439).

asked to respond to rate their level on knowledge about and experience with 12 technologies – audio, film, video, word processing, computer spreadsheet, statistical computer, electronic mail, computer-assisted instruction, presentation software, computer conferencing, multimedia, and distance learning. More than three fourths of the faculty indicated good to expert knowledge of word processing, where as less than half (38%-13%) of the faculty reveled less knowledge of other computer technologies such as spreadsheet, presentation software, computer conferencing, and multimedia. The researcher admitted that, although, the extensive use of computer technologies outside academe, "...today's knowledge and practice at the [Western Michigan] university level continue to rely on traditional methods of delivery on innovative technology" (p.63).

Hunn (2000) studied the attitudes of college faculty members at the University of Louisville from Arts and sciences, College of Business, Public Administration, and Speed Scientific School toward the use of information technology in the teaching and learning process. He employed 49-item questionnaire, designed by the researcher with .71 to .88 Cronbach's alpha coefficient. The results of the study explained that the variable faculty attitude toward information technology was the only variable that predict actual faculty use of information technology in the classroom, however, the faculty perceptions of the use of information technology as enhancing student learning in the three schools were no statistically different with regard to their academic teaching area, gender, and age. Hunn argued the University of Lousville to take measures to help faculty improve their attitudes toward the use of information technology in teaching and learning process and upgrade the rate of use of information technology among the mainstream faculty.

Spotts and Bowman (1995) investigated 306 faculty members of Western Michigan University to examine their level of technology knowledge and experience through the use of survey. The survey used Likert scale in which faculty members were asked to respond to rate their level on knowledge about and ex in which faculty members were

Faculty." She found that the study participants were proficient in using word processing and telecommunication technologies; however, they were inexperienced in using other computer-related technology such as database and spreadsheets. The overall result indicated that participants were confident in their ability to use compute means and had positive attitudes toward these technologies. Although, the school provided them with support with respect to computer-related technology training courses and workshops, participants claimed that they lack the time to learn about it.

Watson (1990) examined the attitudes of 132 faculties, who worked at seven colleges toward the use of educational equipments and modern educational technology in their teaching. The results concluded that there was a general acceptance for using educational equipment and modern educational technology in college level, however, age and gender were not considered factors that affect participants attitudes toward in the study, both gender were having positive attitudes toward modern technology. Surprisingly, the result concluded that teachers who received no technology training courses were having more positive attitudes toward the use of technology in their teaching than those with training courses.

university support to promote the use and learning of computer technologies.

Dewaidi (1993) studied factors that influence teachers' attitudes toward the use of educational technology in the classroom. He located no difference in the gender's motives of the participants towards technology education. In addition, he located no relation between the participants' attitudes and the use of educational technology in the classroom in term of the following variables: 1) the availability of tools and equipments; 2) the possibility of seeking help of the technology equipment counselor; 3) the encouragement and support from colleagues; and 4) the organization and size of the classroom. However, he discovered relation between participants' attitudes toward educational technology and its use in the classroom with regard to participants' academic profession and the quality and assistance of the school administration.

Schmidt (1996) examined that current state of computer related technology such as word process, spreadsheet, web browsing, and so forth use by one-hundred-fifty teacher education faculty at eight researches and universities in the United State. The participants were required to respond to the questionnaire titled "Survey of the Use and Integration of Computer-Related Technology by Teacher Education

to settle a positive directing for teachers towards new educational technology.

Abdul Karim (1999) Surveyed 431 full time faculty members of University Utara Malaysia (UUM), who teach at least one course in any one of the six schools. The purpose of the study was to investigate the availability and present use of computer technologies among the participants at UUM. Specifically, the study focused on examining the faculties' computer knowledge, skills, interests, and attitudes, and their opinions regarding computer related issues in higher education. The information for this study was collected by means of a questionnaire. The results revealed that 1) the majority of the faculty members of UUM were computer users; 2) they received their computer training through informal means and setting; 3) faculty showed more skills in instruction and research when using computer than skills in web and multimedia development application; 4) faculty have the most interests in using computer technologies as a tool in their classroom; 5) they showed positive attitudes toward computer technologies and consider it as a valuable tools for performing a variety of learning and teaching tasks; 6) faculty of UUM believed that they need the

incompetence, fear of technology language that they never familiar with, fear of technology failure, and finally fear of having to more backward to go forward. They recommended that faculty needed to overcome these fears by becoming more realistic and confident that the role of teacher can't be replace by technology, easing into the technological flow, becoming familiar with technology cultural, network, and technology real role in education that help ease the teaching process on teacher and ease the content on students.

Al-Khateeb (2000) conducted a study on Erbed governorate teachers' attitudes toward the use of technology on education. Random sample was used of 180 teachers. He found that many teachers had positive attitudes towards implementing educational technology in the classroom. Teachers holding bachelors had a more positive affect than the ones holding diplomas, regardless of the sex, profession, and years of experience. Other teachers believed that using technology in the classroom is a waste of time and money, and limit the development of using creative methods for teaching and learning. Al-Khateeb recommended a continuous meetings and seminars between executives at the Ministry of Education in Jordan and the schools' principals and teachers to stress the importance and advantages of using new educational methods and their effective use

Transferring from the old traditional system that depends on books, pens, black boards to the new electronic education depends on technology. Whether it was total or partial demands, Al-Jaraf (2001) presents eleven steps and long-term efforts to improve the process of teaching and learning and assists Saudi professors and college students at University of King Saud at Al-Riyadh, Saudi Arabia. Most important of all was that the call for long term plan to establishing a committee comprising of university and education personals to work on the development process of creating foundation link between curricula developing and educational technology.

Many studies (e.g., Lewis, 1985; Rutherford & Grana; 1995) showed that some faculty considered technology to be source of fears to their educational role and jobs as they feel unqualified to use technology, unwilling to change their teaching style and spend time and effort to learn technologies.

Rutherford and Grane (1995) studied the importance of incorporating technology in curricula and faculty attitudes and practices to technology. They found that faculty were having some concerns that prevent them from learning new technologies, these were: fear of change, fear of time commitment, fear of appearing

methodologies on the mere theoretical methods. These methods focus on the style of lecturing and dictating, in addition to the lack of interaction between teachers and students during the process of teaching. Besides, teaching methodologies adopted do not consider the individual differences among learners, also they are do not encourage competition, dialogue, or interaction with the current events in society. He concludes that Colleges in Oman needs to bind teaching methodologies with modern technology in order to deliver the quality of the educational process. Several researchers agree that with traditional methods of instruction, teaching is seen as telling and listening is seen as learning (e.g., Berry & Loughran, 2002; Russell 1999).

The goal of implementing technology technique is to make education economical through adding the percentage of learning compared to its expenses. The aim of using new educational methods is approaching educational levels that are able to be measured with an active level in relation to the cost of time, effort, and source (Al-Khateeb, 2000). Using the technology in educational purposes became a necessity and not for amusement, as it has a practical effect for the educational process in teaching and learning languages especially in the Arab World.

A key for educators is that even though modern computer technology may be both fascinating and compelling to teachers and students alike, it is the quality of the curriculum programs in which the technology is used that makes the real differences to students' attitudes, motivation, and performance (p. 326).

The importance of using technology in the process of teaching and learning:

Teachers can use the internet as a teaching, communication, and assessment tool in the classroom. Eddy, Bumett, Spaulding, and Murphy (1997) convince that face-to-face communication between teacher and students is richer than any form of electronic communication such as the use of internet for applying long distance education, according to them electronic communication only expresses the written aspect, but video conferencing may solve some communication difficulties.

Ramadan (2005) conducts a longitude study to determine the effectiveness of the content of the academic program and courses of the teacher's preparation program at the Colleges of Education in Sultanate Oman. He finds a significant deficiency in all education programs mostly in the dependency of prevailing teaching

modern equipment that communicates between the teacher and the student and became a practical educational method and solves many of the learning problems. However, technology alone does not affect teaching and learning (Barron & Orwig, 1997).

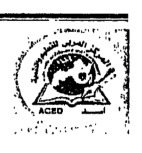
Many studies (e.g., Al-Jaraf, 2001; Al-Khateeb, 2000; Lauman, 2000; Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, Means, 2003; Hill, 1999) admit that technology in the classroom provides good revenues and saves great efforts to the educational field, but does not mean abandoning teacher's role; teacher's presence is very essential for students' proper education, which depends on how the teacher can convey the information to the students using new technology techniques that are major component of a complete college educational program in order to reach to provides delightful and clear experience to the learner, as using it is a necessity to complete the teacher's explanation; therefore, teacher's role becomes more toward facilitating the educational process. Hence, technology alone does not affect teaching and learning (Almahboub, 2000), according to Mckinnon, Noan, Sinclair (2000)*

* Research is founded by The Public Authority For Applied Education & Training. No. BE-05-17

generations. To prepare a good faculty and to perfect teachers, they must be provided with technical programs in which they gain the knowledge, information, skills, and positive attitudes. This way the student-teachers can understand and practice the way of leading the classrooms and to respecting others in order to help and create students for the changing society. The models that student teachers will eventually follow in their own practice directly affect how they will teach and what happens in their classroom. Thus focusing on the teacher educator's role the student-teachers will guide the classroom to the way of perfection.

Technology in the classroom designates the applying of information for educational purposes in an organized way. Many educational institutions start implementing educational technology for their faculty, students, and the general public to use (e.g. Kuwait University, University of Virginia, Virginia Tech, Biola University, California Department of Education, Lennox School District). As Education Secretary Richard states," one of the most exciting aspects of American education today is developing important link between education and technology (as cited in Reuters, 1997). Educational technology should consist of the modern language laboratories,

THE ATTITUDES AND COMPETENCIES OF FACULTY MEMBERS OF BASIC COLLEGE OF EDUCATION CONCERNING THE USE OF TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM TEACHING



* Dr. Shafi Al-Mahboob - ** Dr. Abeer Al-Hooli - *** Dr. Salwa Jawhar

The use of technology in the classroom has been well documented for recent years, simply because "technology has the power to teach, to motivate, to captivate, and to transform an ordinary classroom into a training ground for the next generation of artists, entrepreneurs, and government leaders" (California Department of Education, 1996, p.1). There's an often-repeated expression in education, "that teachers tend to teach the way they were taught" (Bull & Cooper, 1997; Handler, 1993). This expression is hard to be implemented in our schools and universities today, simply because we cannot disregard the usefulness of technology in the process of teaching and learning. Professors, who work in teacher education programs, prepare students teachers in being responsible for future

* Associate Professor – College of Education.

** Associate Professor – College of Education.

*** Associate Professor – College of Education.

Contents

- The Conflict of Values in Saudi Society And the Role of Education Media in dealing with it — 303-350

  Dr. Mohamed Ibn Oda

EDUCATION MOVEMENT

- The second Moroccan – Egyptian Workshop — 353-360

ENGLISH SECTION

- The Attitudes and Competencies of Faculty Members of Basic College of Education Concerning the Use of Technology in the Classroom Teaching (in English) — 5-60

  Dr. Shafi Al-Mahboob – Dr. Abeer Al-Hooli – Dr. Safwa Jawhar

Volume 14 *No.52* *July 2008*

Contents

EDITORIAL 4 – 6

EDITOR-IN-CHIEF

RESEARCHES & STUDIES

- Requirements of enhancing the quality and Accreditation Culture in Egyptian Universities — 9-52
  Dr. Mohamed Abd AL-Wahab
- A proposal Strategy for Academic Accreditation in Egyptian Universities — 53-170
  Dr. Abd AL-Aziz Ahmed
- Strategic Planning to Develop the Performance of Faculty of Education in The Light of Quality and Accreditation Concepts — 171-274
  Dr. Safaa Shehata
- Towards a Strategy of Reforming Education in the Arab Nations for Culture Coexistence — 275-302
  Dr. Fatma AL-Zahraa Salem

Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education, to The Folling
Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0123911536
E_Mail: dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 14
No.52

July 2008

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)

With :
-Faculty of Education
Ain shams University
-Arab bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهــتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر فى مجلات أخرى .
- ترحــب المجلة بالنشر فى شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمى، تكنولوجيا التعليم، اقتصــاديات التعلــيم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوى، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوى، التربية المقارنــة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة فى علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة فى شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوا مع IBM
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة فى (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفى حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التى تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر فى المجلة لا يجوز نشره فى مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعــرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سرى- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث فى صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر فى بحثه فى ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر فى متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع فى قائمة خاصة فى نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالى :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفى أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول فى أقرب مكان ممكن من المكان الذى أشير إليه فيه ، ويأتى رقم وعنوان الجداول أعلاه. .

الأشــكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشينى والسمك المناسب ويأتى عنوان الشكل أسفله ، ويوضع فى المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovation Research in Arab Eductation & Human Development

- Requirements of Enahncing the Qulaity and Accreditation Culture in Egyptian Universities

  Dr. Mohamed Abd Al-Wahab

- A Proposal Strategy for Academic Accreditation in Egyptian Universities

  Dr. Abd Al-Aziz Ahmed

- Strategic Planning to develop the Performance of Faculty of Education in the light of Quality and Accreditation Concepts

  Dr. Safaa Shehata

- Towards a Strategy of Reforming Education in the Arab Nations for Culture Coexistence

  Dr. Fatama Al-Zahraa Salem

- The Conflict of values in Saudi Society and the Role of Education Media in dealing with it

  Dr. Mohamed Ibn Oda

- The Attitudes and competencies of faculty Members of Basic College of Education Concerning the Use of Technology in the Classroom Teaching

  Dr. Shafi Al-Mahboob - Dr. Abeer Al-Hooli - Dr. Salwa Jawhar

Volume 14

Number 52

July 2008

Fixed Sections

- Prospectives
- Book Review
- Open Forum
- Educational Experiences
- Symposia and Conferences
- Education Pioneers
- New Publications
- Strategic Reports